

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290002765



FE

TCC/UNICAMP C191m

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO:  
INDAGAÇÕES SOBRE CONFLITOS,  
VIOLÊNCIA E RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA.**

**SIMONE CRISTINA MECATTI CARIA**

**CAMPINAS – SP – 2005**

UNICAMP

FECA

1290002765

**SIMONE CRISTINA MECATTI CARIA**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: INDAGAÇÕES SOBRE CONFLITOS,  
VIOLÊNCIA E RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA**

Trabalho de conclusão de curso (TCC),  
apresentado como exigência parcial para o  
curso de Pedagogia da Faculdade de Educação  
da Unicamp, sob a orientação da Prof. Dra.  
Ângela Soligo.

---

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**UNICAMP**

**2005**



Toda resposta só guarda sua força de resposta enquanto permanecer enraizada no questionamento.

Heidegger

Dedico este trabalho a todas as  
pessoas que , de uma forma ou  
de outra, contribuíram para a sua  
concretização, e a todos aqueles  
que ainda acreditam na educação  
deste país.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, e em quem muitas vezes busquei forças para superar os obstáculos e desafios no decorrer dessa caminhada.

A meu marido, Renato, pelo incentivo, por acreditar em meus sonhos e ajudá-los a realizá-los, pela compreensão e pelas tantas noites de espera.

A meus pais, Nair e Rubens, por me acompanharem na trajetória da minha formação.

À Mônica e à Gláucia, minhas irmãs queridas, pelas palavras de incentivo e pelo exemplo de vida.

À professora Ângela Soligo, exemplo de sabedoria, pela paciência e dedicação dispensados a mim durante a orientação deste trabalho.

A meus alunos, com os quais aprendo, a cada dia, que a luta ainda vale a pena.

A minhas amigas e colegas de luta, professoras, nas pessoas que vejo refletidos meus anseios, minhas angústias e minhas buscas.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I- DE VOLTA AO PASSADO.....	11
CAPÍTULO II- MAGISTÉRIO: PROFISSÃO FEMININA?.....	17
2.1- Educação das meninas.....	18
2.2- Gênero, identidade e escolha profissional.....	21
CAPÍTULO III- VIOLÊNCIA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.....	25
3.1-Um breve apontamento histórico sobre a família brasileira.....	26
3.2-Educação X Violência – no âmbito familiar.....	30
3.3-Facetas da violência doméstica.....	32
3.4-Violência na escola.....	34
CAPÍTULO IV -FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	38
4.1-Influências históricas e sociais na formação do professor.....	39
4.2- A formação continuada do professor.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a minha formação, estabelecendo relações entre as teorias conhecidas no Curso de Pedagogia e a minha prática docente, construída nesses quinze anos de magistério no ensino público de Campinas. Através de minha vivência, faço uma análise, buscando argumentos desde o meu ingresso no magistério até a minha formação universitária. Essa reflexão tem o intuito de salientar indagações, dificuldades encontradas no decorrer de minha carreira, desenvolvendo em mim uma postura mais crítica e buscando uma maior compreensão na resolução destes problemas.

Relato vários episódios marcantes na minha prática, fazendo uma análise acadêmica para tais problemas, focando assim uma nova visão sobre a violência na escola, relação escola-família, formação do professor, enfim, sobre o meu memorial de formação, salientando a compreensão e a reflexão sobre os condicionantes e as perspectivas de aceitação frente a esses problemas, amparada em distintos teóricos da educação.

Palavras-chave: 1. Violência na escola 2. Relação escola- família 3. Formação do professor 4. Memorial de formação.

## INTRODUÇÃO

Entendo que narrar a própria história é reviver experiências, com a possibilidade de retomá-las; torna-se possível assim, desvelar o processo de recriação dessa memória, compreendendo-a como memória individual, entretanto profundamente marcada pela memória coletiva e social.

Eu faço deste Trabalho de Conclusão de Curso um exercício de reflexão sobre a minha prática pois, à medida que relato fatos importantes, marcantes que aconteceram comigo durante esses 15 anos de magistério, revivo novamente cada cena, cada detalhe, que no momento me passou despercebido e consigo, neste momento, ressaltar o que eu poderia ter feito de diferente, melhorando sempre para não passar pelos mesmos problemas novamente, ou se passar, estarei agora com mais confiança em mim e com a possibilidade de construir novos significados e caminhos.

Desta forma, escolhi fazer o meu TCC em forma de Memorial de Formação, visando analisar pontos que me levaram a escolher a profissão de ser professora, sobre a minha formação no magistério, sobre a importância de uma formação de qualidade para conseguir vencer os percalços da profissão.

Estão presentes ainda neste Memorial, dificuldades encontradas por mim no início de minha prática docente, ligadas ao problema de violência na escola, dificuldades de relacionamento entre professor – aluno – família – escola.

Por isso, faço deste trabalho um instrumento onde eu possa buscar mais conhecimento sobre o assunto, podendo refletir sobre as dificuldades e entender com mais facilidade esse panorama que nos cerca, fazendo de mim uma profissional mais bem preparada para lidar com esse tipo de percalços.

Sou professora atuante há quinze anos na rede pública de ensino. Sempre tive consciência da necessidade da busca de uma formação acadêmica mas, por um erro de escolha, logo que me formei no magistério, (meio “perdida”) ingressei na faculdade de Economia na Pucc de Campinas. Formei-me, mas nunca exerci a profissão, pois o que eu gostava mesmo, era de lecionar. Sentia-me frustrada por não ter feito a Faculdade de Pedagogia mas, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que entrava em vigor (exigindo a todos os professores de educação básica que a sua Formação fosse em Curso Superior), fui impulsionada a pensar novamente nesse meu grande sonho.

Logo soube sobre o curso que a Unicamp estava abrindo para professores em exercício, me inscrevi, fiz o vestibular, passei e aqui estou, prestes a me formar.

É sobre a experiência dessa formação que quero falar neste trabalho. Das formas que estabeleci entre a minha prática e as teorias estudadas e defendidas na universidade, possibilitando uma amplitude no panorama educacional, conseguir visualizar aspectos importantes da minha prática que antes da formação universitária não conseguia.

Por se tratar de um memorial, escrevo alguns trechos na primeira pessoa, mas, por muitas vezes faço-o no plural, compreendendo meus conflitos e indagações como sendo comuns à maioria dos profissionais da educação.

A organização dos textos e sua seqüência dentro do trabalho foram concebidas com base nos elementos que foram surgindo durante a elaboração. Os temas aparentemente não estão apresentados de forma a se vincularem um com o outro, mas o leitor, ao refletir comigo sobre a prática cotidiana, verá que ali eles estão intimamente ligados.

Início o trabalho, fazendo um breve relato sobre as influências recebidas de meus familiares, pelo fato de ser educada num lar onde havia duas professoras. Daí, surge o questionamento: por que a maioria das pessoas que escolhem a carreira do magistério, são do sexo feminino?

No próximo capítulo, escrevo sobre a violência enraizada nas culturas familiares (patriarcal) e suas influências no cotidiano escolar, sempre tendo como “fio condutor” fatos vivenciados por mim.

No capítulo, intitulado “A Formação do Professor”, uso minha própria formação para problematizar e buscar respostas para uma formação de qualidade, ressaltando a sua importância, responsabilidade para a transformação da sociedade, ou seja, para a formação de uma nação cidadã.

Fechando o trabalho, apresento algumas considerações retiradas dos textos pesquisados, concomitantemente às reflexões realizadas por todos os fatos explicitados neste trabalho.

## CAPÍTULO I – DE VOLTA AO PASSADO...

“É sabendo de onde se vem que se pode saber pra onde se vai”.

Provérbio africano.

VASCONCELOS (2000)

Busco na experiência de minha prática docente argumentos para uma reflexão conceituada, tentando entender como me fiz professora. Para isso, nada mais adequado do que um retorno ao passado, que não é tão longínquo assim. Faço meus relatos de maneira reflexiva, tentando mostrar a realidade de ser professora num país que apresenta distorções graves em vários setores da sociedade e da economia, como a má distribuição de renda e falta de educação básica.

Já na oitava série, resolvi fazer o curso do magistério; optei por seguir esta profissão influenciada pela minha irmã mais velha, a qual, cursava o 3º ano. Eu sempre ajudava a confeccionar “aquelas pastas intermináveis” de desenhos com datas comemorativas. Achei uma boa escolha e também devo ter influenciado minha irmã caçula, que iniciou o mesmo curso.

Logo de início, em razão da minha timidez, fiquei muitas vezes insegura só de imaginar que teria que ministrar aulas, mas o tempo foi passando e percebi que o receio era coisa natural, e já com maior conhecimento das matérias e fazendo estágios de regência, aos poucos fui superando essa dificuldade.

Já no quarto ano do magistério, fui convidada por uma amiga que era proprietária de uma escolinha infantil, para ministrar aulas em uma das salas do Jardim I (crianças de 4 anos de idade). Essa, sem dúvida, foi a experiência mais gratificante do início de minha carreira profissional. Adorava meus alunos e fazia o possível e o impossível para não decepcioná-los.

Trabalhei, depois de formada, mais um ano nesta escola, porém, como tinha interesse em crescer profissionalmente, decidi sair, e inscrever-me na Delegacia Regional de Ensino de Campinas, que na época, estava atribuindo aulas para aquele ano letivo (1990).

Logo na primeira atribuição, fiquei responsável pela classe de 1ª série em uma escola rural.

Estava tão encantada, que no mesmo dia o meu pai me levou para conhecer o local. A escola era uma pequena casa, que dispunha de duas salas. De manhã funcionava a 2ª série, à tarde 1ª série e existiam a 3ª e 4ª séries juntas com outra professora; havia apenas uma merendeira no local. A diretora só aparecia de vez em quando.

Passado alguns meses, consegui assumir outra sala de aula, uma quarta série, perto do bairro Taquaral em Campinas.

Realizada por estar lecionando na rede estadual, tentava fazer das minhas aulas as melhores possíveis na medida do meu conhecimento.

Em um dia normal, estava eu entrando com a minha classe em fila em direção à sala de aula, arrumando nossos materiais para início dos trabalhos, quando aparece na porta da sala de aula uma mãe querendo falar comigo. A mãe tinha os cabelos tingidos de loiro (já desbotados e crescidos), usava uma blusa branca meio amarrotada com botões na frente. Não vou me esquecer nunca daquela mulher ! Ela aparentava uns 40 e poucos anos, e os cabelos amarrados com um elástico.

Fui atendê-la. Queria falar sobre sua filha (que já tinha 14 anos e estava na quarta série).

Conversamos, expliquei como era o comportamento da aluna na classe, que ela não estava me respeitando e que eu precisava de seu apoio porque o rendimento da aluna era fraco...

Acabei a conversa e, para o meu espanto, a mãe não foi embora, empurrando-me da porta da sala (pois eu estava na frente da porta da classe, interrompendo a passagem); pegou uma cinta que estava dentro da blusa (eu não tinha percebido nenhum volume) e começou a bater na minha aluna (sua filha) dentro da sala de aula com todos os colegas assistindo.

Eu, desesperada, corri para chamar a diretora, e esta veio correndo para me socorrer...Só que fiquei decepcionada com a atitude da diretora. Esta chegando na classe e se deparando com aquela cena, começou a gritar:

- Isso, bate mais! Isso é que mãe!

Eu, nos meus 18 anos, não esperava aquela reação da diretora.

Conclusão: A classe estava em estado de choque, e eu também .

Terminado o tumulto, a mãe foi embora, eu tentei convencer os meus alunos que às vezes os pais fazem certos atos, pensando no nosso bem e assim por diante...

Para aquela mãe, o que ela tinha feito era cumprir uma promessa a filha, pois fiquei sabendo, que a mãe havia prometido que se a professora fizesse qualquer reclamação dela , ela iria apanhar na frente dos amigos na escola. E foi o que ela fez.

Conclusão: Depois dessa tragédia, eu nunca mais fiz qualquer comentário negativo sobre aquela aluna para a mãe.

Nenhum curso de magistério ou de pedagogia nos ensina como proceder numa destas situações. Somente passando por fatos reais é que se pode realmente saber o que acontece dentro de uma escola. Concordo com o dizer de Peron *“a formação inicial dos professores é extremamente importante, porém não suficiente para atendimento das exigências educacionais cada vez mais complexas”*(2001, p.364).

A família e a sociedade onde o aluno está inserido detém valores que influenciam o ambiente escolar. Nas palavras de Da Matta (1997, p.156) *“na casa as relações são marcadas pelos laços de sangue. Ela é o domínio da família, nosso primeiro grupo social. Na família somos reconhecidos valorizados em nossa singularidade, somos pessoas mais do que papéis sociais”*. Dela recebemos o nome, aprendemos valores, maneiras de nos comportar, aprendemos a nos cuidar, a nos defender e a agredir.

Além da postura da mãe, fiquei me questionando: será que teria sido a culpada por aquele episódio? Eu não me considerava uma professora enérgica, brava, agressiva...Muito pelo contrário; eu sempre brincava com os alunos na classe, fazendo brincadeiras, contando histórias, inventando teatrinhos, mas tinha horas que precisamos de concentração e como alguns alunos exigiam de mim uma postura mais firme, tinha que dar umas broncas.

Neste momento, comecei a rever minha postura, tentando sempre me policiar quando achava que estava tendo atitudes muito rígidas.

Lembra-nos Hebrard (2000), que nós também como adultos e professores, temos vivido um re-aprendizado das relações de autoridade. Nós professores, vimos sendo orientados e convidados, há pelo menos três décadas, a entender o mundo do jovem, seus recursos na procura da afirmação identitária, suas frustrações, seus medos, seus valores novos que ameaçam os nossos, sem direito a sermos compreendidos.

Vivemos um momento de confusão em relação à função da escola que antes era legitimada pela tarefa de instrução e de disciplinamento, respaldada pela família. Hoje, frente às novas gerações (que vêm se constituindo nas relações sociais na família, marcados pela exclusão social, pela expansão do tráfico de drogas, do crime organizado, pela influência da mídia) está o professor no meio de toda essa confusão. Perdido, desorientado, tentando achar nossa identidade profissional, nossos saberes, nossa competência para lidar com esse panorama. Esse é o desafio do trabalho docente, uma atividade profissional que não se funda nas coisas inanimadas, máquinas e objetos, mas nas pessoas e nos saberes, que são processos vivos e fecundos, como diz Morin (2001).

A educação lida com o fato de que novos seres humanos vão se incorporando ao mundo, colocando-se em continuidade conosco numa dupla temporalidade. As novas gerações são tanto a continuidade da história do mundo e um episódio dentro dela, como instauram uma cronologia própria, a de sua constituição e desenvolvimento das especificidades do seu tempo (LARROSA, 1998).

Logo me deparei com outro problema; o professor que leciona na rede estadual e municipal estava desempenhando outras funções, que seriam um pouco de tudo, ou seja, assistente social, psicólogo, enfermeiro, etc.

Somos chamados a dar conta de tarefas que sempre atribuímos a pai e mãe, e isso nos espanta e incomoda. Por outro lado, as crianças que não tem mais as referências de uma família, chegam a escola mais indisciplinados, agitados, qualquer coisa parece servir de motivo para torná-los impertinentes em relação a seus pares e aos professores. Esses comportamentos dos alunos também nos irritam por dificultarem nosso trabalho.

Eu não consigo mais visualizar meus objetivos como professora, quando tenho que entender que o meu aluno não consegue aprender porque sua barriga ronca de fome ; quando não tem caderno e lápis para fazer a lição ; quando a família não é mais a mesma (porque não tinha pai, pois este morreu ou estava preso) e sua mãe não para em casa (trabalhando ou namorando por aí), enfim, não tem ninguém que zele por ele a não ser a escola.

Por isso, concordo com Fontana (2001) quando afirma que nós professores simplificamos os conteúdos, suavizamos nossa exigência, abrandamos nossas relações com os alunos, tentando, por vezes, abolir a diferença entre nossos lugares sociais, na busca de uma relação de ensino cada vez mais igualitária. Nesse movimento, fomos sentindo dificuldade em definir nosso papel e nosso projeto na relação com os alunos e, na medida em que não existia projeto, o espaço deixado foi sendo ocupado pelas exigências e interesses dos alunos, ou de seus desinteresses.

Esse é o panorama das nossas crianças e de nossa educação no Brasil. Temos que tentar preencher as lacunas deixadas pela família e pelo governo para tentar fazer nossos papéis como educadoras.

Por isso, busco mais informação e conhecimento no curso de graduação em Pedagogia, que vem complementar a minha experiência docente , porque sei que se eu começasse agora minha formação, enfrentaria obstáculos e situações imprevisíveis, mas estaria melhor respaldada intelectualmente, podendo sair-me melhor de situações as quais enfrentei.

Venho através do meu trabalho de conclusão de curso, fazer uma reflexão sobre problemas enfrentados na minha carreira de professora, fazendo uma articulação entre os relatos vividos e o conhecimento teórico adquirido.

Desta forma, podendo entender com mais clareza as dificuldades naturais que passam algumas professoras em salas de aula e também, conhecendo e entendendo profundamente as causas e conseqüências das relações políticas e sociais que estão camufladas no panorama que se encontra a escola pública.

## CAPÍTULO II - MAGISTÉRIO: PROFISSÃO FEMININA?

“Neste ponto já não há como eludir a resposta à questão de como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte de preservação de si mesmo – do amor de si...”

Neitzsche

FONSECA ( 2000)

Neste capítulo, pretendo analisar quais os fatores explícitos e implícitos que influenciam os jovens em escolher a carreira do magistério.

Utilizo como “fio condutor” a minha própria história de vida, onde pretendo fazer uma reflexão sobre a escolha do magistério.

Lembro-me que na classe de 1985, havia somente um rapaz fazendo este curso, e que este o fazia por falta de opção, pois era a única escola mais próxima a sua casa.

Ainda hoje (2005), no curso de Graduação de Pedagogia na Unicamp, também só tem um aluno dividindo a sala conosco (mulheres).

Fazendo uma reflexão desse panorama, pretendo aprofundar-me na contextualização de condicionantes históricos que levem a responder a seguinte questão : por que a maioria das pessoas que escolhem a carreira do magistério é do sexo feminino?

Só em casa, contando comigo, formaram-se três professoras, como relatei no capítulo anterior.

## 2.1- Educação das meninas.

Fazendo uma pesquisa histórica, verificamos que no século XIX a educação dos meninos era diferente das meninas. Essas eram educadas na maior parte do tempo dentro do lar a fim de se prepararem para o seu futuro, certamente o matrimônio.

Segundo Louro (in: PRIORE, 2001) “*O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar preocupadas*”(p.56).

As meninas de nível social mais elevado recebiam educação em casa por uma professora voltada à leitura, escrita e noções básicas de piano e de francês.

Ao se casarem, o estudo não era mais considerado necessário. O desafio agora era o de governar a casa.

A educação assim, não se fazia útil para as mulheres depois de algum tempo. Apenas servia para que pudesse ler romances, poesias, escrever diários, cartas ou bilhetes para os possíveis namorados, que muitas vezes não lhes eram permitidos pois já tinha o seu dote comprometido.

Somente em 15 de outubro de 1827, a mulher adquire o direito à educação, surgiram assim às primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário, ampliando sua instrução. Entretanto tal fato também foi responsável por acentuar a discriminação social (Bruschini & Amado apud Dermatini, 1993). Este fato justifica-se porque só eram admitidas mulheres na escola primária e as mesmas não ministravam a geometria. O ensino de geometria era critério para estabelecer os níveis de salários, por isso, as professoras ganhavam menos que os professores, embora a legislação da época determinasse os mesmos salários a ambos os sexos.

No século XIX “*foram fundadas as primeiras instituições para preparar os professores(as) para a prática docente*”(Bruschini & Amado, 1985, p.5). Isso, não significou que o sexo feminino pudesse prosseguir seus estudos até o nível superior.

Podemos observar através deste fato que as mulheres continuavam vinculadas às concepções do passado, predominando a idéia de que o magistério constitui-se numa forma em que as mulheres continuariam exercendo a maternidade, ou seja, estudo para saber lidar, cuidar das crianças. E até mesmo *“de uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato de estranhos, especialmente do sexo oposto”*(Bruschini & Amado, 1985, p.6).

A partir do século XX, com impulso as novas transformações, criou-se uma nova expectativa de vida e as mulheres não mais se conformariam com a situação que lhes era imposta, de se dedicarem apenas aos trabalhos domésticos, mas procurariam valorizarem – se no ambiente em busca de uma nova formação.

Entretanto, conforme nos mostra Novais (1998), o trabalho fora do espaço doméstico fora considerado como uma transição temporária, pois deveria ser abandonado ao alcançar o casamento.

“É certo que, com o desenvolvimento industrial e urbano, o acesso a uma melhor escolaridade, a divulgação pela imprensa de uma participação maior das mulheres no espaço público depois da Primeira Guerra, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, o avanço feminismo e as freqüentes reivindicações das mulheres por maiores oportunidades acabaram por abrir algumas novas profissões para as brasileiras fora do lar.” (p.98)

Somente na década de 40 é que se permitiu às normalistas o ingresso a alguns cursos de filosofia, direito que se estenderia em 1953 aos demais cursos.

No período de 1950- 1970 o espaço feminino no mercado de trabalho começa a ficar restrito: 5% da força de trabalho feminino, concentra-se na categoria “professores(as) e função de auxiliares”, as professoras passam representar 10,4% das trabalhadoras no espaço de 20 anos”(Bruschini & Amado 1979, p.6).

A partir da década de 70 a mulher começa a ampliar sua participação no magistério de nível superior, embora o número significativo de mulheres se concentre no nível elementar de ensino.

Segundo os dados do recenseamento demográfico de 1980: “86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres a quase totalidade ( 99%) do ensino primário e a maioria absoluta (96,2%) do ensino de primeiro grau (1ª a 4ª série), embora sua presença decline gradativamente nos níveis subseqüentes” ( Bruschini & Amado, 1988, p.5).

Através do magistério primário, pensava-se, continuariam assegurados os laços da mulher, atuando agora na esfera pública, com as atribuições da esfera privada, casa, marido, filhas, filhos. Pierre Bourdieu ressalta com primazia esta questão, quando enfatiza o que se segue:

“(...)a entrada das mulheres na vida profissional forneceu uma prova manifesta de que a atividade doméstica não é socialmente reconhecida como verdadeiro trabalho: na verdade, negada ou denegada por sua própria evidência, a atividade doméstica continuou a se impor às mulheres por acréscimo(...) podia-se recusar tanto ao seu trabalho público quanto ao seu invisível trabalho doméstico, desrealizado pela exaltação, o único reconhecimento verdadeiro que doravante a sanção econômica constitui. Mas não é necessário ir tão longe no tempo e no espaço social para encontrar os efeitos dessa negação da existência social: assim, como a ambição profissional fosse tacitamente recusada às mulheres, basta que ela seja portada por uma mulher para que as reivindicações mais naturalmente atribuídas aos homens. (...) sejam imediatamente desrealizadas pela ironia e pela gentileza condescendente. E não é raro, mesmo nas regiões do espaço social menos dominadas pelos valores masculinos, as mulheres que ocupam posições de poder sejam secretamente suspeitas de dever à intriga ou à complacência sexual (geradora de proteções masculinas), as vantagens tão evidentemente mal adquiridas”(1995, p.170-171).

O que se pode depreender dessa fala de Bourdieu (1995) é que sejam quais forem os encargos assumidos pelas mulheres fora do âmbito doméstico, aparecem como uma permissão ou condescendência masculina, uma troca de favores, nunca sendo expressadas como um processo adquirido por elas mesmas, uma conquista.

As considerações acima mencionadas a respeito da trajetória da mulher na educação evidenciam a influência do patriarcado, não só determinando o limite da instrução do gênero feminino, como também seu modo de ser/ agir e se comportar dentro da sociedade.

## **2.2- Gênero, identidade e escolha profissional.**

A questão da escolha do curso e da profissão podem ser identificadas na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas para a escolha.

Segundo pesquisas realizadas com professores(as) sobre a sua escolha profissional, verificamos que a maioria dos professores(as) fazia menção a influência da própria família e lembranças da que tinham da vida escolar. Além dessas referências, destacaremos alguns fatores sociais implícitos na escolha da docência, como por exemplo, a associação entre magistério e características “inerentes” às mulheres, como a afetividade. Aliás, a afetividade assumiu grande destaque entre as pessoas com as quais trabalhamos. Todos esses aspectos podem ser caracterizados, então, como uma maneira de “mascarar” a escolha profissional, fazendo com que a entendamos como uma vocação.

“A utilização do conceito de vocação que se associa à idéia de que as pessoas possuem dons naturais e uma predisposição para o desempenho de determinadas ocupações constitui um dos mecanismos eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida.”(Buschini, 1981, p.72).

Provavelmente, não foi devido às aptidões naturais para o magistério que as mulheres predominam nessa profissão. O que cabe ressaltar é que esse fato não é resultado de um momento isolado, mas, ao contrário, trata-se de um processo de socialização que inscreve características eminentemente feminilizadas ou masculinizadas, inclusive para a ocupação profissional que cada sexo assume.

Segundo Rosemberg (1992), alguns textos permitem a verificação dos enfoques dados à vocação, proporcionalmente o questionamento do valor do uso desta para uma possível compreensão das determinações subjetivas das estudantes ou das professoras em relação a sua escolha profissional. Esta propõe, através de seus estudos, uma análise que segue duas ordens: a circularidade no uso da palavra na linha argumentativa, assim como também a conotação de passividade que impregna a opção profissional das mulheres.

Apple(1995), em suas investigações sobre o trabalho docente, demonstra que a docência, em outros tempos, não constituía uma profissão feminina. Ao contrário, a predominância de homens nessa profissão a caracterizava como masculina. A feminilização esta ocorre a partir do momento em que a industrialização e urbanização tornam-se responsáveis por ampliar e melhorar as oportunidades de trabalho, principalmente para o sexo masculino. Desta forma, o magistério não mais representa para os homens uma ascensão na sociedade, devido aos baixos salários oferecidos à categoria.

Pode-se afirmar então que, em parte, o magistério tornou-se uma profissão feminina devido ao fato dos homens tê-la abandonado. Estes encontravam-se na profissão em tempo parcial, tendo em vista que esta se constituía ponto de partida para empregos mais lucrativos ou investidos de maior prestígio. Aos poucos, o “custo de oportunidade” do magistério tornou-se muito alto, sendo que os salários tornavam-se inadequados para a sustentação da família.

Para entender essa lógica seria necessário pensar no magistério como atividade de amor, de entrega como também de doação, ou seja, a realização da atividade docente tinha como pressuposto a “vocação”. Este tornou-se o discurso de justificativa dos homens das salas de aula. Estes, por sua vez, dedicavam –se a atividades mais rentáveis. Mas este fato caracterizou –se também, como a forma de legitimação da entrada das mulheres na profissão, visto também como a entrada destas no domínio público, pois até então sua presença encontrava-se restrita ao lar e a igreja.

Segundo Romanelli (1993), *“a identidade vinculada à profissão docente fazia parte das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que mais tarde surge como forma de justificativa para os baixos salários, dificultando as discussões a respeito da carreira, condições de trabalho, etc.”*

A mulher nessa sociedade era percebida e constituída como frágil, devendo ser protegida e controlada. Assim, qualquer atividade fora do âmbito privado poderia representar uma ameaça. Mesmo sendo considerado indispensável para a sobrevivência, ainda assim o trabalho poderia ameaçá-las como deveria ser exercido a ponto de não a afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar.

Alguns mitos acabaram por acompanhar, durante muito tempo, o motivo do magistério ter essa predominância feminina, seja o salário considerado complementar à do marido, seja a possibilidade conciliar o trabalho doméstico com a docência, já que esta pode ocorrer em tempo parcial. Ainda assim, dificilmente encontraremos uma professora que não acumule às atividades profissionais remuneradas aquelas realizadas no espaço doméstico.

O nexos entre docência feminina e afetividade obscurece outros elementos necessários à docência, como qualificação e remuneração, segundo Costa e Silveira (1998).

Hoje o panorama do magistério aponta para (co)existência de múltiplas identidades profissionais de gênero entre as professoras(as). As diversas imagens que circulam na sociedade sobre “ser professor” dão sentido à experiência desses sujeitos.

“Diferentes representações de professoras e professores, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam. Diferentes identidades que continuam se transformando, que escapam ou se contrapõe impedindo que possamos, afinal, concluir definitivamente sobre quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito, que se diz professora ou professor”(Louro, 1997, p.83).

### CAPÍTULO III – VIOLÊNCIA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

“A violência de pais contra filhos é um câncer silenciosamente espalhado pelas casas de qualquer cidade”

Azevedo & Guerra (1995)

Nas escolas públicas por onde lecionei, a violência sempre esteve presente na maioria delas, seja através das relações entre alunos, seja na comunidade, na família, etc. Todos os tipos de violências que norteavam aquelas escolas de localização periféricas eram refletidas no seu interior, através de depredações, pichações, indisciplina, agressões contra professores, contra colegas de classe, entre os próprios familiares, etc.

Neste capítulo pretendo fazer uma abordagem tendo como ponto de partida a família. Sabendo que a família é o primeiro núcleo referencial da moralidade, educação e da cultura para a construção de um cidadão, utilizo como estudo histórico sobre as modificações ocorridas culturalmente e economicamente no Brasil para levantar aspectos importantes sobre o comportamento dos alunos que recebemos hoje nas escolas.

Procura-se portanto, compreender com que categorias morais as famílias se organizam, interpretam e dão sentido a seu lugar no mundo, tentando refletir sobre as causas dos comportamentos agressivos.

### 3.1- UM BREVE APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE A FAMÍLIA BRASILEIRA.

O conceito de formação patriarcal era a definição de família, em se tratando da nação brasileira, podemos tomar como referência aquela dada por Mello (in: NOVAIS, 1997) o qual explica que esse tipo de formação “(...) era sobretudo o produto de uma concepção autoritária da natureza das relações entre seus membros.”

Em nosso país, essa formação era fruto de uma experiência de cultura e de influência das características da instituição familiar da unidade colonizadora.

O Brasil, desde o princípio de sua colonização tinha este tipo de relação, cujo o destaque era a figura paterna, que tinha todo o poder e autoridade sobre os demais integrantes da família e que administrava todo o sistema que envolvia a instituição familiar.

“(...) as famílias encontravam-se umas com as outras para eventos de natureza social, festas religiosas ou cívicas; isolamento da esposa, filhas e filhos com relação aos domínios territoriais do pai, único membro do grupo que tinha projeção fora do lar; domínio absoluto do pai, com uso de força inclusive, sobre todos os demais integrantes do agrupamento.”(CUNHA in: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.). (2000).

Dessa forma, podemos dizer que o indivíduo luso-brasileiro tornou-se o fundador das estruturas familiares com características patriarcais, em que todo o domínio econômico, social e político centrava-se em suas mãos. Controlava o sistema de produção (monocultura latifundiária); de trabalho (escravidão); de política (compadrismo); de família (o patriarcalismo polígamo); entre outros, exercendo ainda funções como “(...) *fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, santa casa de misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos.*”(FREYRE, 1952, p.151)

Com o tempo a imagem e o cotidiano da família patriarcal foram transformados. Se antes, as famílias se expunham apenas nas missas e às vezes nos teatros, no final do século XIX, com o início da iluminação a gás no centro da cidade e com a mudança na economia no momento voltada para a produção cafeeira, surgiram novas opções de lazer que também poderiam ser noturnas. As famílias começavam a desenvolver um novo costume: a de freqüentar confeitarias, restaurantes e cafés.

Por causa disso, os padrões de estética também mudaram. Agora com a aparência mais exposta, todos sentiam a necessidade de melhorar os padrões de vestimenta. As mulheres investiam em luvas, chapéus, vestidos mais enfeitados e sombrinhas, para se protegerem do sol. Assim, conforme as oportunidades eram lançadas, as famílias começavam a estabelecer novos hábitos. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997).

Sendo a família o alicerce da estrutura familiar, tanto econômica, política e social, era freqüente os casamentos consangüíneos- entre primos, tios e sobrinhos “(...) cujo fim era evidentemente impedir a dispersão dos bens e conservar a limpeza do sangue de origem nobre ou ilustre” e também estreitar laços de solidariedade de família para a manutenção da propriedade.(FREYRE, 1954).

Mediante isso, o pai, ao preservar as filhas para o matrimônio arranjado segundo sua aprovação, estaria preservando a própria honra favorecendo a defesa de seus interesses de poder

.Entretanto, os fatores culturais e cotidianos das outras etnias não são desprezíveis, já que a descendência brasileira é fruto dessa mistura grupos distintos (européia, indígena e africana). Devido a tais circunstâncias, a forte liderança do pai de família foi perdendo o seu destaque enquanto outros personagens obtinham ascendência na sociedade, bem como juizes, correspondentes comerciais, diretores de escolas e médicos, gerando também novas mudanças na estrutura política e econômica do país. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997).

Com a organização econômica, o Brasil sofreu algumas alterações. No final do século XIX, especialmente em São Paulo, o sistema agrário monocultor não mais se fecundaria no açúcar, mas no café. Com o café, a produção cafeeira, o tráfico internacional de escravos não mais existia formalmente, entretanto ainda existia o tráfico interno, especialmente nas regiões rurais do Centro-Sul onde, mais se concentrava a produção agrícola.(ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997).

Mas, com a concessão de liberdade através da Lei Áurea, o problema com a escravidão acabou sendo parcialmente resolvido, gerando por sua vez profundas transformações sociais no país.

Tudo isso abalou a estrutura familiar patriarcal, que foi perdendo a sua totalidade no espaço social abrindo caminhos para novas classes que vinham ganhando destaque.

Mas Freyre (1952) conclui, que a instituição foi verdadeiramente abalada devido à instabilidade econômica, afirmando que na verdade foi o sistema monocultor de produção de açúcar que ofereceu condições de maior “(...) *estabilidade econômica e social de vida organizada de família.*”(p.47).

Assim, afirma que o Estado colonizador não fora o responsável fator colonizador, nem tampouco o indivíduo por si só, mas sim a família, “ (...) *a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra os escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América*”.

Foi através dela que houve a preservação dos bens culturais europeus no Brasil, bem como formas de pensamentos e idéias, que fundamentaram uma sociedade escravocrata, latifundiária e aristocrática que também serviu de base para a sustentação de uma obra educativa no país, a começar pela Companhia de Jesus.(ROMANELLI, 1993).

Segundo Guerra (1985) foi somente no século XX que as relações entre pais e filhos passou a ser estudada em diversos ramos do conhecimento.

O século XX foi uma época de grandes transformações sociais, econômicas e culturais, devido ao processo de urbanização gerado a partir da implementação de mão – de- obra e a saída da mulher para o mercado de trabalho.

Segundo Scharpochnik (in: NOVAIS, 1998),“*Convém notar que, para as mulheres, a posse do diploma e o ingresso no magistério significou não apenas uma dignificação, mas também uma libertação da opressão da esfera doméstica e a conquista de um espaço na esfera pública, que era apanágio dos homens*”.

Com a suposta independência da mulher, a família acabou se modificando perdendo o vigor em sua estrutura patriarcal .

Conforme nos mostram Maluf e Mott (in: NOVAIS, 1998):

“É certo que, com o desenvolvimento industrial e urbano, o acesso a uma melhor escolaridade, a divulgação pela imprensa de uma participação maior das mulheres no espaço público depois da Primeira Guerra Mundial, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, o avanço do feminismo e as frequentes reivindicações das mulheres por maiores oportunidades acabaram por abrir algumas novas profissões para as brasileiras fora do lar”.(p.157)

Assim , a família no início do século XX, transformada devido às mudanças da ordem vigente, foi se tornando cada vez mais ausente da educação de seus filhos entretanto, reconsiderando aos poucos suas perspectivas quanto à educação. (FARIA FILHO, 2000).

### 3.2- EDUCAÇÃO X VIOLÊNCIA NO ÂMBITO FAMILIAR.

No século XIX, podemos notar que a relação da família brasileira com a escola foi um processo lento, especialmente devido à pouca valorização do ensino no país.

Não era comum os pais se interessarem pela educação de seus filhos, porém zelosos com sua instrução procuravam proporcionar-lhes meios de obtenção de cultura. O pai era quem tomava "(...) as decisões sobre a escolha do tipo e local da formação educacional dos filhos". (MALUF e MOTT in: NOVAIS, 1998). Assim, aqueles que dispunham de recursos é que freqüentavam o ambiente escolar. Diante disso, a escola se tornava um ambiente constituído somente por uma classe dominante cuja maior intenção era fazer da instrução meio de alcançar ou preservar uma posição social de caráter dominante.

Colocar um filho num internato significava um compromisso com a honra e com a preservação da estrutura familiar : os filhos representavam o futuro da família.

As escolas ofereciam ensino enciclopédico, o que era motivo orgulho para os alunos e para as famílias, no entanto, segundo Manuad (in: PRIORE, 1999), para que exercessem sua função de forma plena, dependiam da educação doméstica cuja a prioridade deveria ser de estabelecer os princípios morais.

A família controlava a educação de seus filhos através de relatórios que a instituição enviava aos pais. Nada acontecia sem a sua autorização.

As mães eram mais compassivas, porém não deixavam de ser enérgicas, pois acreditavam que através de suas repreensões estaria ajudando seus filhos a se tornarem mais eficientes no estudo.

Em casa, caso não cumprissem com as obrigações escolares ou domésticas, a criança era humilhada de alguma forma. Nenhuma delas, meninos ou meninas, escapavam dos castigos. Barros (1998) nos traz alguns relatos:

“Mas, de todas as punições, uma havia que se apresentava intolerável às meninas. Colocava-se ao lado do talher da faltosa, um canudo de abóbora, e durante o jantar ela era obrigada a assoprar nesse estranho instrumento, como se fosse corneta. Ao ouvir o extravagante som, ninguém na mesa podia conter o riso, ao qual o papai acrescentava as costumeiras chufas. Ralada de raiva, vergonha e humilhação, a pequena só desejava poder esmagar o odioso instrumento. Também aos menores era aplicada a profusa disciplina. Um dia um dos meninos, que estava começando a escrever com tinta, cobrira uma página de uma página de rabiscos e borrões. A folha do caderno foi arrancada e pregada com alfinetes às costas do pequeno, que com esse triste ornamento teve de se apresentar à mesa do jantar.”(p.98)

A família pode ser definida como um grupo social de educação com o objetivo de instruir sobre valores morais e sociais e ainda protegê-la de qualquer mal, injúria, ofensa ou prejuízo (WITT, 1987). Mas pode, ser um grupo muito violento, em relação a qualquer um dos seus membros(GELLES & STRAUS, 1980).

A violência parental pode ser concebida por meio de qualquer ação ou emissão não acidental por parte dos pais ou responsáveis que comprometa a satisfação das necessidades básicas, o estabelecimento de vínculos afetivos e o desenvolvimento psicossocial da criança (OCHOTORENA, 1988).

A família está sujeita a normas que muitas vezes sugerem várias formas de violência como necessárias, corretas e boas para seus membros, como vimos na contextualização histórica. É o conceito de “educar”. Surgindo expressões comuns para conceitualizar essas ações como: “Se eu te bato, é para o seu bem”; “Quando você crescer, você vai me agradecer pois, eu estou te educando”; “isto dói mais em mim do que em você”.

Assim, como podemos perceber o uso da força física para educar esta enraizada culturalmente em nossa sociedade. Só que o indivíduo que sofre a agressão dos pais, leva essa violência para a vida e conseqüentemente para a escola.

Hoje em dia, existem muitos pais que são contra esse tipo de punição, mas temos que ficar atentos, pois não são apenas as violências físicas, as causadoras de distúrbios comportamentais nos alunos; as violências psicológicas, sexuais, as negligências e as violências fatais também fazem parte desse panorama.

### **3.3 – FACETAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.**

A violência doméstica pode acontecer de várias formas. Através da :

#### **\* VIOLÊNCIA FÍSICA**

Segundo Minayo (2002), a violência física se caracteriza pelo uso da força física contra alguém, causando-lhes desde uma leve dor, passando por danos e ferimentos graves.

#### **\*VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA**

A violência psicológica ocorre quando os adultos sistematicamente depreciam as crianças, afetando sua auto-estima, realizando ameaças de abandono e crueldade. Trata-se de uma agressão emocional, às vezes tão ou mais prejudicial que a física e é caracterizada pela rejeição.

#### \* VIOLÊNCIA SEXUAL

Para Stroka (1997) o abuso sexual é definido como envolvimento de crianças e adolescentes em atividades sexuais não compreendidas por elas. Esse tipo de agressão implica na queda de tabus sociais e do papel de proteção da família sobre a prole pois, muitas vezes o agressor encontra-se dentro da própria família.

#### \* NEGLIGÊNCIA

A negligência se refere a atos de omissão que implicam em proteção inadequada à criança, quer quanto a aspectos físicos (nutrição, segurança, assistência ou cuidado) quer quanto a aspectos psicológicos (vínculos afetivos, de proteção, amor ou interesse). O abandono é uma forma de negligência e refere-se à expulsão da criança de casa ou sua aceitação a instituição de abrigo ou similares, além de recusa em aceitar a criança fugitiva e / ou expulsa de volta a casa.  
( Walker, 1998).

#### \* VIOLÊNCIA FATAL

É a praticada em família contra crianças ou adolescentes, cuja consequência acaba sendo a morte destes. Tem sido denominada impropriamente de infanticídio (quando a vítima é um bebê em suas primeiras horas de vida); assassinato infantil ( homicídio de crianças no lar ou fora dele); ou filicídio (morte dos filhos praticada por pais consangüíneos ou por afinidade).

### 3.4- VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Como vimos, a violência não é um fenômeno social recente. Diariamente, os mais diferentes meios de comunicação colocam diante de nossos olhos numerosas cenas de violência, de tal modo, que chegamos a acostumar com tais cenas e fatos.

Frente a essa realidade violenta, os professores são colocados no meio desse “ fogo cruzado”, tendo a qualquer custo controlar essa situação dentro da escola.

Segundo Candau (2000), é comum manchetes de jornais de todo o país anunciarem esse tipo de violência dentro da escola:

“Aluno acusa professor de agressão na escola”.

“Adolescente dispara contra professor: insatisfeito por ter sido transferido para outro colégio, jovem de 14 anos acerta duas balas na barriga do diretor da escola”.

“Escola depredada atrai o tráfico”.

“Uma forma de exibicionismo : a explosão de bombas nas escolas”.

“Diretora respira fundo e encara o inimigo: o fantasma da droga assombra”.(p.138)

Os professores em geral têm dificuldade de identificar formas de violência geradas pela própria escola, não vêem a cultura escolar como fonte de violência. Para a maioria dos professores essa violência é originária da sociedade em que a escola está inserida.

Segundo Candau (2000), inúmeras pesquisas no âmbito da educação comprovam que existe uma grande distância entre cultura escolar e cultura social.

Outro fenômeno de violência que norteia a escola é o narcotráfico. Trata-se de uma realidade cada vez mais presente, particularmente nas escolas públicas, sendo considerado um risco do ponto de vista social.

Guimarães (1998), em sua pesquisa intitulada *Escola, Galeras e Narcotráfico*, analisa as relações do narcotráfico e de algumas formas de articulação dos jovens com a escola. A autora recorre à pesquisa etnográfica para fornecer ao leitor uma visão minuciosa dos elementos que estão presentes no cotidiano das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à escola, o narcotráfico aparece geralmente ora na figura de protetor, ora na figura de intermediador. Vou dar um exemplo ocorrido no ano passado na escola que eu lecionei, num bairro de periferia de Campinas:

O carro da diretora foi roubado dentro do estacionamento da escola. No outro dia, o chefe o tráfico da região ficou sabendo que quem roubou o carro era um dos seus comandados. Indignado, exigiu que o carro da diretora fosse devolvido e o ladrão foi duramente espancado pelos comparsas do traficante.

Essa foi a versão que chegou aos nossos ouvidos e de toda a comunidade. O traficante ainda mandou o seguinte recado aos ladrões da redondeza: “Ninguém toca um dedo nos professores, alunos e diretor daquela escola! Porque eles estão sobre minha proteção!”

Se o que ocorreu foi verídico, não sei. Só sei que ele conseguiu a temer e o “respeito” de todos.

Segundo Candau(2000), os mecanismos de dominação dos narcotraficantes disseminam, nos locais sob seu controle, uma prática que vai atingir, principalmente, os jovens e seus movimentos.

Assim, segundo a autora,

A idéia central a ser problematizada é a de que ações como a dos grupos em questão operam uma ruptura na lógica da instituição escolar, violando um dos seus princípios fundamentais, que faz da relativa descontinuidade entre a escola como instituição social e o meio imediato em que se insere uma das condições básicas de sua eficácia. Sejam quais forem as funções que se pretenda obter da escola, impõe-se a necessidade de sua relativa autonomia (p. 206).

Assim, quanto mais a luta pela sobrevivência se acentua, mais esta cultura da violência se desenvolve. No caso brasileiro, é possível afirmar que uma cultura marcada pela violência acompanha toda a nossa história, multiplicando-se, ao longo do tempo, as formas de autoritarismo, exclusão, discriminação e repressão. Não se trata, portanto, de uma realidade nova, mas sim da complexidade de um componente estruturante da nossa história.

Cárdia (1997) assinala, a relação entre violência urbana, a violência familiar e a vida escolar dos alunos. Mais uma vez, as condições de vida – moradia, saúde, trabalho, etc. – são uma forte condicionante de tal problemática, aliada ao estresse da vida nas grandes cidades e aos conflitos da dinâmica familiar.

Quanto ao tema das depredações, pichações, da manutenção do ambiente físico das escolas, pode ser encarada como outro tipo de violência. Muitas vezes tais ocorrências, associadas às agressões e ao assédio de gangues, provocam nas escolas medo e sentimento de impotência.

Segundo Candau (2000), para enfrentar uma cultura da violência, necessitamos promover, em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura dos direitos humanos. Somente assim acredita-se ser possível construir uma sociabilidade que tenha seu fundamento na afirmação cotidiana da dignidade de toda pessoa humana. Trata-se de uma tarefa árdua, mas que já está sendo objeto de preocupação e compromisso de muitos grupos que hoje se situam nesta perspectiva, no Brasil e em outros países.

“Na nossa sociedade, muitas vezes os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo auto-referido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos.”(CANDAU,2000,p.159).

Assim, a escola , sociedade- civil, órgãos governamentais e não governamentais devem somar esforços para desenvolver essa nova proposta de educação dos direitos humanos.

Devemos lutar contra as causas estruturais da violência e afirmar a vigência dos direitos humanos- civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, etc. Integrarmos as práticas sociais e culturais , nos constituindo como elementos fundamentais para criar condições de desenvolvimento dos processos de humanização e democratização da nossa sociedade.

## CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

“as imprecisões se salvam quando o professor se vê diante delas, com o programa e o manual em mãos. Ali, ele encontra as respostas prontas. Ao repeti-las, no entanto, perde o direito de ser chamado de “educador”.

Nidelcoff (1978)

Vou analisar a formação do professor baseando em minha vivência, pois durante o curso do magistério, sentia-me muito insegura quando tinha que ministrar aulas no período de estágios obrigatórios que tínhamos que fazer para concluir o curso.

Como relatei, logo que me formei, foi-me atribuída uma classe de 1<sup>a</sup>. série onde teria que alfabetizar meus alunos. Mas como? Sentia-me perdida e despreparada, porque os conhecimentos eram vagos e sem consistência prática e acadêmica. Posso afirmar com convicção que a minha formação no magistério não me ofereceu os conhecimentos necessários para uma metodologia significativa, onde eu pudesse recorrer em caso de dúvidas ou dificuldades ao ministrar minhas aulas.

Esse fato me impulsionou; comecei a estudar por conta própria comprei livros, li artigos, comecei a fazer cursos de especializações que apareciam na Delegacia de Ensino enfim, fui em busca de mais conhecimento, mas tenho certeza de que a maioria da minha experiência era embasada mais na prática.

Eu fui aprendendo com os alunos, comigo mesma, com os colegas , ou seja, no cotidiano da escola. Nesse ambiente desenvolvi meu vínculo profissional e o amor a minha profissão.

“Se só se aprende a fazer fazendo, como defendia Dewey, é no instante em que assumimos a responsabilidade de uma turma que vamos aprendendo a ser professor. Como o caminhante de Antonio Machado, “é no caminho que aprendemos a caminhar”, com todas as incertezas, com todas as dores, com todos os conflitos internos e externos, com todos os prazeres.”(AZEVEDO e ALVES, 2000, p.8)

Somente quando ingressei na Faculdade de Pedagogia da Unicamp é que pude ter uma formação mais consistente pois, pude refletir sobre a prática a partir das perspectivas teóricas e também , como compreender as teorias a partir da minha experiência, em movimento de troca constante.

Assim, pretendo esclarecer pontos que evidenciem a importância da formação do professor para uma educação de qualidade.

#### **4.1- INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.**

O papel do professor não é estático, inflexível, mas tem movimento de acordo com o movimento histórico e ganha vida própria na construção de sua identidade.

Afinam na constituição desta identidade tanto elementos formais de seu desenvolvimento profissional, quanto a sua experiência, valores e crenças, que incidirão no seu fazer pedagógico.

“Um professor não é só o que aprende em sua formação acadêmica, é muito mais. É resultado de todas as lembranças que tem seus mestres, de marcas que eles deixaram e de imagens que acompanham a construção de sua identidade profissional”. (ARROYO, 2000, p.124-125).

Por isso, grande parte dos professores, ao entrar em suas salas de aula tem uma grande probabilidade de reproduzir atitudes iguais às que vivenciaram durante o período escolar, mesmo sem ter consciência disso, fazendo de sua docência um aparelho reprodutor das práticas pedagógicas repressoras que só interessam à classe dominante. Daí, a grande ênfase que os cursos ligados à educação dão por formar profissionais reflexivos e críticos, para que esses profissionais não se deixem levar pelo senso comum, sendo usados de maneira aleatória pelo interesse de quem possui o poder no país.

Gadotti (2001) entende que não há uma educação tão somente reprodutora do sistema e nem uma educação tão somente transformadora desse sistema. Essas duas tendências coexistem no plano educacional numa perspectiva dialética e conflituosa.

Sendo assim:

“Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente- que é tarefa conservadora da educação- e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto, podendo, então, ocorrer um salto qualitativo”. (Gadotti, 2001, p.74).

Dessa forma, cabe ao professor transmissor ou mediador, ser acima de tudo reflexivo, não se contentando em reproduzir teorias, mas contribuindo com o conhecimento adquirido através de seus estudos e experiências, desenvolver seu trabalho de maneira a ajudar formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

“A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e praticas que lhe são exteriores”(ALARCÃO, 2003, p.41).

Para o professor, a questão do estudo, do aprimoramento profissional, da formação continuada é imprescindível para a sua docência pois, sem conhecimento não há argumentos, e sem argumentos não há vitória, ou seja, o conhecimento tem que ser elaborado de maneira compartilhada, com fundamentos elaborados a partir de dúvidas.

“A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver o conhecimento profissional que lhe permita- avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; - desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; - proporcionar as competências educativas para ser capaz de modificar tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social”. (IMBERNÓN, 2000, p.72)

Segundo Saviani (2002), o conhecimento é indispensável para a libertação e superação das desigualdades sociais, “(...) *o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas(p.32)*”. Os conteúdos culturais servem à legitimação do poder e servem também para valer os interesses das camadas populares.

Nós, professores, através da educação, poderemos desenvolver transformações sociais importantes para a que o futuro do nosso país, para que este seja composto por pessoas conscientes de suas ações, pensantes e que atuem em nossa sociedade como verdadeiros cidadãos, contribuindo para o progresso social, cultural, econômico de nosso país.

O professor necessita desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura, do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação.

Essa possibilidade de inovação na área de educacional propõe um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com a inércia e práticas do passado assumida passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

É importante que o professor se converta em um profissional interessado em participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, deixando de ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas.

“Tudo isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar as decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”.  
(IMBERNÓN, 2000, p.28)

Ser professor significa participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

## 4.2- A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.

A formação do professor não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. A formação continuada deve então, estimular os professores a se apropriarem dos saberes de uma maneira interativa e contextualizada com a autonomia, onde lhes permitam reconstituir os sentidos de sua ação profissional.

As reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se “em serviço”. Segundo Santos(1995, p.8), *“é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional”*. “ Isso inclui a aceitação do fato que o professor é um eterno aprendiz”(Celani, 1988, p.160).

Num sentido mais amplo, podemos entender que a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida. Ou seja, é importante ressaltar que:

*“futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor. Os estudos sobre a formação de professores devem aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, no sentido de captar como vão sendo construídos valores atitudes em relação à profissão e à educação em geral”(SANTOS,1995, p.8)*

Através do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), elaborado pela Faculdade de Educação da Unicamp, tive condições de apropriar-me de conhecimentos básicos e específicos , através de uma metodologia investigativa, melhorando e muito minhas práticas educativas , através de reflexões mais profundas , resultando na facilidade da resolução de problemas que antes não visualizava.

Por isso, o curso do PEFOPEX foi tão importante para a melhoria de minha formação como professora, pois conseguia utilizar a nossa experiência docente aliada aos conhecimentos teóricos, enfocando sempre a necessidade da reflexão sobre a prática. Desta forma, muitos professores começaram a se ver não mais como meros transmissor de conhecimentos, neutros, preocupados com o aprimoramento técnico: o professor passou a ser visto como um agente político, comprometido com a transformação social das camadas populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo acaba, mas o que está escrito continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.”

Clarice Lispector

Refleti através desse trabalho de conclusão de curso, o quanto foi difícil me decidir por uma escolha profissional, isso porque, quando se tem 15 anos é muito difícil decidir sobre o destino profissional pois, são decisões que certamente mudam nossas vidas. Neste ponto, acho que ao extinguir o curso do magistério foi positivo, pois acredito que as pessoas acabam ganhando mais tempo para decidirem qual decisão tomar.

Ainda bem que me realizei com a escolha certa de ser professora e agora ainda mais me formando em Pedagoga.

A tarefa de ser professora não é nada fácil, sempre buscamos fazer melhor, muitas vezes perdemos noites de sono em busca de soluções para percalços vividos, mas a melhor solução para enfrentarmos todas as dificuldades de nossa profissão ainda é a reflexão aliada ao conhecimento.

O professor precisa estar sempre estudando, buscando se aprimorar, tentando almejar novos conhecimentos, pois assim, baseado em uma consistência teórica e sobre a reflexão de sua prática, ele poderá construir novos significados e sustentações para propostas educativas emancipadoras.

A reflexão da teoria- prática precisa ser realizada de maneira coletiva, levando em consideração vários pontos de vista, para que essa reflexão tenha realmente o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, ou seja, nós professores temos que refletir, que não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação”, de acordo com Cortella (2001), significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está.

Aprendi muito desde que sai do magistério, mas tenho consciência de ainda há muito que se aprender, pois como disse Paulo Freire “...inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”(1993, p.59).

Nossa sociedade passa por transformações e a violência é um fator que estar enraizado na sociedade há muito tempo, mas nos tempos de hoje está explícito causando o descontrole, a confusão, a falta de segurança a todos dentro e fora da escola. No entanto, o professor bem capacitado, poderá superar essas e outras dificuldades que poderão acontecer, construindo com os seus alunos novos procedimentos de compreensão e superação dessa violência.

Assim, o professor além de possuidor do conhecimento acadêmico, deve estar sempre se interando de todos os fatores que interferem no aprendizado de seu aluno, buscando formas para ajudá-lo, pois somente através de uma formação continuada o professor poderá oferecer oportunidades para que seu aluno tenha uma educação de qualidade.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rj, Vozes, 2000.

AZEVEDO, M.A; GUERRA, V.N.A(1957). Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento: São Paulo: Cortez.

AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N.G. (org.). Formação de Professores: possibilidades do imprevisível.- rio de Janeiro: D.P.&A, 2004.

ARIES, P.(1978) História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BARROS, Maria Paes de, No tempo de dantes. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BIASOLI- ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. Psic.: Teoria e Pesquisa{online}. Set/dez.2000, vol.16, no. 3 [citado 21 de abril 2004}, p.233- 239. Disponível na world wide web: <[http://www.scielo.br.php? Script= sci\\_ arttext & pid= S01-37722000000 300006 & Ing.= rm=ISO](http://www.scielo.br.php?Script=sci_arttext&pid=S01-37722000000300006&Ing=rm=ISO)>.ISSN0102-3772.

CANDAU, V. M (org), Reinventar a Escola- Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Cotidiano Escolar e Cultura(s): desvendando o dia-a-dia. Puc-Rio/CNPq. 1998.

\_\_\_\_\_, Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos, Petrópolis, Vozes, 1995.

CARDIA, M. A. A violência urbana e a escola. In: Contemporaneidade e Educação, ano II, n.2, Rio de Janeiro, 1997.

COTELLA, M.S. Humanidade, Cultura e Conhecimento. In: A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez, 2000.

DINIZ, J.E. Formação de Professores, Pesquisa, Representação e Poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEBAN, M.T. e ZACCUR, E. (orgs.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro:D.P.&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola- família: uma contribuição da história da educação. São Paulo, 2004.

FREYRE, Gilberto. Casa E Senzala. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1952, v. 1.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FELIPE de(org.). História da Vida Privada no Brasil: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.2.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Sobre a Aula: uma leitura pelo avesso. In: *Presença Pedagógica*. V.7., n. 39, mai/jun. 2001.

GUIMARAES, M.E. Escola, Galera e Narcotráfico, Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Puc- Rio 1995; publicada pela Ed. UFRJ 1998.

IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato; trad. Ernani Rosa – 2. ed. – Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greine (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, M.G.: Autêntica, 2000.

MINAYO, M. C. S. S, SOUZA, E. R. , (1999). É possível a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública, *Ciências & Saúde Coletiva*, v.4.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: *Vida de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.

PRIORE, Mary Del. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

PASSOS, Mailsa C. Memória e história de professores: como praticar e lembrar. In: VASCONCELOS, Geni N.(org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro, D.P.& A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

ROMANELLI, Oláiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1993.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, A. A violência de pais contra filhos: procuram –se vítimas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SERBINO, Raquel Volpato (org.) Formação de Professores /Seminários e Debates. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

ZEICHENER, K. A pesquisa na formação e no trabalho docente. In: DINIZ J. E e ZEICHNER, K.(orgs.). Belo Horizonte, Autêntica, 2002.