

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

GISI, Maria Lourdes – PUCPR
maria.gisi@pucpr.br

Área Temática: Fatores, manifestações e relações sociais no espaço escolar
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Propõe-se, neste texto, discutir a violência no espaço escolar e para isto busca-se analisar, brevemente, as políticas de formação dos professores e as reformas educacionais implantadas nas escolas de educação básica. Esta análise tem o intuito de inserir o debate sobre a violência no contexto escolar, com especial ênfase na atuação do professor. É atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função, junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, indicando de modo claro e seguro o que é permitido e o que não é permitido fazer no espaço escolar. No entanto, os limites estabelecidos, muitas vezes, não são acatados pelos alunos e isto remete a uma questão de esvaziamento de autoridade que, por sua vez, pode estar relacionado a múltiplas causas, que extrapolam a própria atuação dos professores, pois se fazem presentes na vida cotidiana dos alunos, tais como: atitudes incoerentes, promessas não cumpridas, descaso com as dificuldades sociais e econômicas da população. Para tanto os professores necessitam de uma sólida formação inicial e continuada para uma compreensão da problemática que envolve a violência e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções. O que se verifica é que as diretrizes curriculares que orientam, em âmbito nacional a formação de professores, têm caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação do professor, principalmente, no que se refere a uma compreensão da problemática que envolve a questão da violência e como atuar diante dela. Isto remete a necessidade de retomar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, resgatando valores fundamentais para uma formação humana. Somente com uma formação plena o professor poderá compreender a complexidade da sociedade contemporânea e de que forma encontrar, coletivamente, soluções de caráter educacional.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Violência na Escola.

Introdução

A escola se constitui em um espaço que não é imune as questões que permeiam a sociedade, nela se refletem os problemas com os quais nos deparamos na atualidade e entre estes se encontra a violência. Como lidar com esta situação passou a fazer parte, então, das preocupações de todos os envolvidos com a educação: professores e gestores das escolas de

educação básica e da universidade, esta última responsável pela formação inicial dos professores.

A violência na escola é um fenômeno que vem causando um impacto grande no cotidiano escolar e grande parte dos professores tem dificuldade em se posicionar frente à esta questão, isto porque de fato não estão conseguindo lidar com essa realidade. Não quer dizer que nos cursos de formação de professores não se faça referência a realidade escolar, e, que os estagiários dos cursos de licenciatura ao entrar nas escolas não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano das escolas e com as situações de violência. Mas somente tomar conhecimento não significa estar preparado para lidar com a situação.

Existe uma idéia de que a escola tem um papel muito importante em relação à violência, pois se considera que é função do professor e do gestor educacional, junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, indicando de modo claro e seguro o que é permitido e o que não é permitido fazer no espaço escolar.

No entanto, o que se verifica, muitas vezes, é uma dificuldade em compreender e saber como lidar com as situações de violência no cotidiano escolar o que pode levar a uma atuação equivocada e gerar sentimentos impotência, pois o professor pode atribuir esta dificuldade exclusivamente a uma limitação pessoal. Por outro lado verifica-se a ausência de uma efetiva abordagem da questão da violência no processo de formação, uma vez que, é fundamental que tais fenômenos sejam discutidos, analisados e aprofundados na universidade.

Assim, neste texto, se busca discutir o fenômeno das violências nas escolas e a formação de professores, conforme vem sendo preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstrando como tal formação não tem possibilidade de levar a uma compreensão mais ampla do fenômeno “violência” e como atuar frente à situação numa perspectiva educacional.

As Violências nas Escolas

Liza: [...] Sabe, na verdade, além das coisas que qualquer um pode aprender (o modo de vestir e o modo certo de falar), a diferença entre uma dama e uma vendedora de flores não é como ela se comporta, mas como ela é tratada. Eu sempre serei uma vendedora de flores para o Professor Higgins, porque ele sempre me trata como uma vendedora de flores, e sempre tratará: mas eu sei que posso ser uma dama para o senhor, porque o senhor sempre me tratou como uma dama, e sempre tratará. (Shaw, B. Pygmalion, 1971)

As violências nas escolas, embora não se constituam em um fato novo, vem se manifestando, atualmente, com outras características tornando-se foco de análise das diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia, da psicologia e da educação.

Segundo Charlot (2005, p. 125-6) não é fácil abordar o tema da violência por se tratar de uma noção que abarca diferentes significados, motivo pelo qual considera necessário distinguir inicialmente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Em relação às violências na escola faz referência à violência praticada no espaço escolar sem estar ligada as atividades da instituição escola, é o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro da escola; à violência dirigida à escola que, por sua vez, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição. Por último se refere à violência da escola como sendo uma violência institucional e simbólica que afeta os jovens e que se relaciona com a organização escolar, com o sistema de avaliação, com palavras desdenhosas e com atitudes discriminatórias etc.

Existe, também, certa confusão entre as noções de violência, agressividade e indisciplina e isto fica evidente em textos que abordam tais questões. A agressividade, segundo Charlot, (2005, p.127-8) é uma reação que ocorre em função de uma frustração, já a agressão é um ato de brutalidade física ou verbal e a violência remete a uma característica deste ato e enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A agressão, por sua vez, pode ser violenta ou não. Já no que se refere à indisciplina, Garcia indica que esta noção pode ser compreendida a partir de três das suas principais formas de expressão:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102).

Uma pesquisa realizada sobre as ocorrências de indisciplina registradas no livro de ocorrências existente nas escolas, realizada por Almeida e Simões (2008), evidenciou que

estas se referiam, em primeiro lugar à relação professor/aluno (96), em segundo lugar à transgressão às regras estabelecidas pela escola (77) em terceiro lugar à relação aluno/aluno (77), em quarto lugar ao comparecimento/falta dos pais (16), e ainda aos alunos/patrimônio escolar e por último à relação de conflitos entre alunos/funcionários (07). Em relação ao tipo de ato identificado, de um total de 119 atos, 33,8% foram considerados violentos.

Indicar quando um ato é considerado violento ou não é uma dificuldade que levou pesquisadores franceses a fazer uma enquete em 1994-95 com 2855 alunos, em uma região da França, sobre se já foram vítimas de violência e qual o tipo de violência, chegando-se ao seguinte resultado: 47,8% se declararam vítimas de falta de respeito por parte de alunos e professores; 27,7% tiveram pertences pessoais danificados; 23,7% sofreram furtos; 15,8% foram vítimas de chantagem; 15,65% sofreram golpes; 9,7% foram vítimas de racismo; 4,35% foram vítimas de extorsão e 2,85% sofreram agressão ou assédio sexual. (CHARLOT, 2005, p. 129).

Em relação a uma explicação sobre a causa da violência na escola, Moraes e Pescarolo (2007) indicam que esta parece estar relacionado ao esvaziamento da autoridade¹ do professor e isto seria o resultado de um processo anterior ao próprio esvaziamento desta autoridade. Não seriam, portanto, os jovens que estariam retirando a autoridade dos pais e professores, mas segundo os autores estes já não reuniam as qualidades para constituírem-se enquanto autoridades. Com base em Bruno Bettelheim (1988) os autores demonstram como os jovens que conseguiram internalizar positivamente formas de autodisciplina tiveram figuras de autoridade como exemplos do que falavam. Fazem referência a um estudo em que se constatou que nem a condição econômica e nem a classe social tinham relevância estatística para a disciplina e sim o fato dos pais serem pessoas responsáveis, exemplos vivos de valores que professavam. A partir deste estudo os autores concluem que é fundamental que os atos dos pais e dos professores sejam coerentes com o discurso, o que evidentemente nem sempre é.

¹ Segundo Bobbio: Matteucci existem os que consideram que a autoridade e o poder são sinônimos, mas na maior parte se considera que se deve distinguir entre poder e autoridade, considerando esta última como uma espécie de gênero “ poder”. Os autores seguem indicando que um primeiro modo de entender a autoridade como uma espécie de poder seria o de defini-la como uma relação de poder estabilizado e institucionalizado em que os súditos prestam obediência incondicional. Praticamente todas as relações de poder mais duráveis e importantes são em maior ou menor grau, relações de autoridade, exemplificando com o poder dos pais sobre os filhos, dos mestres sobre os alunos, do chefe de uma igreja sobre seus fiéis etc. H Eckstin citado por Bobbio; Matteucci define a estrutura de autoridade como sendo “[...] um conjunto de relações assimétricas, entre membros de uma unidade social ordenados de um modo hierárquico, que têm por objeto a condução da própria unidade social”. (BOBBIO; MATTEUCCI, 2006, p. 88-89).

Se existe uma crise de valores na sociedade atual então o mundo adulto não tem condições de exercer a autoridade com os jovens. Como bem indicam Bobbio: Matteucci (2007, p. 91) “A importância peculiar da crença na legitimidade, que transforma o poder em autoridade, consiste no fato de que esta tende a conferir ao poder eficácia e estabilidade”.

Parece não fazer muita diferença em ser mais ou menos severo o que de fato vai importar é o quanto existe de coerência entre o que se fala e o que se faz. Isto não se aplica apenas ao professor individualmente, mas a toda a comunidade escolar. Sabe-se que, muitas vezes, ocorrem orientações confusas ou contraditórias ou ainda, existem orientações que são seguidas por alguns professores e por outros não, isto é muito problemático se considerado que é a coerência que vai dar legitimidade à autoridade.

Ao se perder a legitimidade para estabelecer a autoridade corre-se o risco de tomar atitudes autoritárias e o autoritarismo segundo Bobbio; Mateucci (2007, p. 94) é uma manifestação degenerativa da autoridade, uma imposição da obediência e prescinde em grande parte do consenso [...] oprimindo a liberdade, portanto, tem conotação antidemocrática.

A violência, também, é, muitas vezes, relacionada a sentimentos de ódio e uma análise sobre esta relação pode ser encontrada em Hannah Arendt. A autora considera que é comum a percepção de que a violência surge a partir de um sentimento de ódio e de fato o ódio pode ser realmente, irracional ou patológico, mas o mesmo vale para qualquer sentimento humano. Considera ainda que seja possível criar condições sob as quais os homens são desumanizados, tais como os campos de concentração, a tortura, a fome, mas o ódio não é, de modo algum, uma reação automática à miséria ou ao sofrimento, afirma:

[...] ninguém reage com ódio a uma doença incurável ou a um terremoto ou, no que concerne ao assunto, a condições sociais que parecem imutáveis. O ódio aparece apenas onde há razão para supor que as condições poderiam ser mudadas, mas não são. Reagimos com ódio apenas quando o nosso senso de justiça é ofendido [...] o ódio e a violência tornam-se irracionais apenas quando são dirigidos contra substitutos.

Sabe-se, também, que os atos de violência se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte, muitas vezes um conflito menor provoca um ato violento, por isso é fundamental identificar a fonte dos conflitos e saber agir em relação a estes conflitos, buscando soluções de cunho educativo. Charlot (2005) aponta vários aspectos que podem se

tornar fonte de conflitos, não significa que sempre são, é o caso, por exemplo, de uma escola localizada em um bairro com elevado índice de violência, ou situações de desemprego, uso de drogas. Por outro lado ocorreram mudanças na sociedade que se refletem no espaço escolar e contribuem para o aumento da violência. O desencanto com o saber, a descrença na escola como possibilidade de inserção profissional e a falta de legitimidade das orientações dos professores.

Já de acordo com Bourdieu o problema continua relacionado à função que a escola desempenha na sociedade. Em entrevista concedida a Daniel Lins por Pierre Bourdieu e publicada no livro cujo título é: “O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação”, Bourdieu (2000, p.14) responde, quando perguntado sobre as razões da violência nas escolas da França, que o sistema escolar continua a exercer a sua função de conservação da ordem social e que se fosse necessário mudar algo nos seus livros: “A Reprodução” e “Os Herdeiros”, seria o fato que:

[...] as crianças provenientes das classes dominadas [...], de certa maneira, compreendem na prática o papel do sistema escolar na reprodução das desigualdades sociais e os limites das correções que ele pode trazer à hereditariedade social, pelo fato de que, para aqueles que conseguem obter diplomas, a sanção do mercado de trabalho se impõem quase que implacavelmente.

Numa perspectiva mais ampla, Porto (2002), analisa a violência na sociedade relacionada às transformações que afetam o conjunto da sociedade em decorrência das mudanças efetivadas pela revolução científico-tecnológica e, considera que existe uma relação destas transformações com a violência. Segundo a autora a violência tem relação com as transformações do mundo do trabalho porque tais transformações afetam a integração social com uma configuração fundamentalmente marcada pela fragmentação. Considera que estamos na presença de um social heterogêneo, no qual nem os indivíduos nem os grupos parecem reconhecer valores coletivos, dando origem a múltiplas lógicas de condutas entre as quais figura a violência.

Verifica-se deste modo que a violência na escola se reveste de uma enorme complexidade relacionada a múltiplas causas sociais. Tal fato requer uma atuação especial no processo de formação de professores.

As Políticas de Formação de Professores

“[...] dependendo de nossa visão da sociedade, há uma relação entre o que queremos e o que podemos acabar conseguindo. Embora Aristóteles concordasse com Agaton que mesmo Deus não podia mudar o passado, ele pensava que o futuro era de nossa responsabilidade”.

(Amartya Sen)

A formação de professores para a educação básica ocorre em cursos de graduação ofertados por diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior que foram alvo de significativas mudanças com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

Pode-se dizer que as reformas educacionais para a educação superior, de modo geral, assumiram duas vertentes principais: Uma de caráter institucional – pela diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos de educação superior; a proposição de novas formas de gestão, que incorporam os princípios gerenciais aplicados às empresas. E a outra, relacionada a uma formação em estreita sintonia com o mercado.

Gomes (2003) considera a diversificação institucional um dos aspectos centrais na nova estrutura do Sistema de Ensino Superior Brasileiro, a estrutura anterior da universidade de pesquisa que se materializou, formalmente, como modelo único, pelo menos enquanto concepção caracterizava-se pela indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e *lócus* privilegiado para o ensino, que só excepcionalmente deveria ser desenvolvido em instituições não universitárias.

Esta diversificação foi adotada como política de expansão da educação superior em função da demanda crescente de vagas que ocorreu junto com a desregulamentação das instituições de ensino privado, que, sem controle público, são reguladas pelo mercado. A expansão destas instituições ocorreu não só pela contenção da expansão do setor público, mas devido à reconfiguração das exigências educacionais em relação à formação científica, tecnológica e cultural (DOURADO et al. 2003).

A proposição de novas formas de gestão, por sua vez, teve como premissa “[...] a ineficiência dos aparatos estatais e a necessidade de diminuir o seu tamanho, introduzindo-se mecanismos de competição e de gestão voltados a resultados”. Tal proposição tem como objetivo dar ao Estado a eficiência necessária para dar conta das novas demandas da economia globalizada. O problema que decorre desta estratégia é que a gestão voltada para a

eficiência e para resultados resulta “(...) numa competição por rendimentos individuais e em estratégias de adaptação, mais do que em responsabilidades políticas coletivas” (LOBATO, 2004 p. 98, 99), com implicações para o trabalho dos professores.

No que se refere à formação dos professores é importante destacar a importância que a educação superior ocupa na sociedade atual, uma vez que o diploma se apresenta ainda como um diferencial em relação ao mercado de trabalho. Mesmo não tendo empregos para todos, os que possuem uma formação altamente qualificada podem ter mais chances na competição pelos empregos restantes.

Esta importância faz da educação superior um alvo de críticas sobre a sua adequação social. Segundo Sousa Filho (2006), não é de hoje que as universidades são acusadas de ser indiferentes às necessidades da sociedade. Isto vem ocorrendo desde o seu surgimento, o que motivou uma constante idéia de necessidade de reforma no sentido de adaptação, fazendo crer que a universidade está ultrapassada.

Esse sentido de adaptação tem como pressuposto a formação de profissionais para atender ao “[...] sistema de sociedade vigente: profissionais adaptados ao desenvolvimento tecnológico atual, aos ditames do mercado, adaptados as novas realidades, aos novos tempos etc.” Nos dizeres de Paulo Wolff, citado por Sousa Filho (2006, p.175), universidade como “linha de montagem para o homem do sistema”. A universidade, nos últimos 40 anos, já vem sendo compreendida como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, para o mundo da produção, dos serviços e do consumo.

De acordo com Coelho (2006, p.44-45) a universidade pode ser compreendida como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, para o mundo da produção, dos serviços e do consumo. A universidade está preocupada em formar peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos, especialistas em várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação, circunscrevendo a educação ao mundo da prática, da operação do funcionamento ágil, eficiente e seguro. Limitar a função da universidade ao preparo de profissionais, tão somente, para atuação no mercado, significa reduzi-la a uma empresa, e isto, é negar a sua identidade, seu sentido, sua temporalidade específica. Como assinalado pelo autor, o direcionamento político da formação de professores foi profundamente afetado por esta lógica.

Os cursos de formação de professores assim como os demais cursos estão inseridos na lógica das atuais políticas governamentais que estão voltadas para uma formação de cunho

mais instrumental e centradas em dois pólos principais: O acesso à educação e a avaliação educacional além de enfrentar questões mais específicas que vem permeando o debate em âmbito nacional e que dizem respeito, principalmente, ao direcionamento que vem sendo dado às propostas pedagógicas e a sua relação com as mudanças que ocorrem no local de trabalho: na escola.

A ampliação do acesso em resposta ao atendimento do direito à educação requer, hoje, uma atenção especial para a qualidade de ensino, assim não deixa de ser contraditório dar tanta ênfase ao acesso e a avaliação quando estes não estão em consonância com a melhoria da qualidade da educação básica, uma melhoria que, por sua vez, tem relação estreita com a formação inicial e continuada de professores e com as condições de trabalho destes professores.

Estes dois pólos: a formação e as condições de trabalho do professor devem ser priorizados para que a ampliação do acesso e a avaliação façam sentido. Em relação à formação, o que se verifica, no entanto, é que as novas diretrizes curriculares, como já mencionado, enfatizam um caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação.

Outra questão relacionada ao acesso é a que se refere às transformações que vêm ocorrendo na estrutura social. Essas ocasionaram diferentes desigualdades, além daquelas já existentes na sociedade industrial (Dubet, 2003). A desigualdade se diversificou mais no interior dos diferentes setores, como no caso do mercado do trabalho, tanto no âmbito dos empregos formais, com direitos assegurados, como no âmbito dos empregos informais, precários. Essa diversificação ocorreu também no âmbito da educação. Houve a diversificação das instituições e dos cursos, o que levou a diferentes formas de acesso, para diferentes instituições, para diferentes cursos, e para diferentes turnos (manhã ou noite) e depende das reais condições dos alunos em termos de capital social, econômico e cultural (Bourdieu, 2003), em que, de modo geral, o lugar de cada um já está marcado. Conforme indica Dubet (2001, p.9): “A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro [...], mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis”. Esta nova realidade tem implicações para o processo de formação de professores no que se refere à formação inicial e continuada.

Em relação ao trabalho do professor, sabe-se que as condições de trabalho nunca foram priorizadas no país e não seria agora no contexto das políticas neoliberais em que o

sistema de proteção social é fortemente atingido com a diminuição de recursos para a área social da qual a educação faz parte que será dada esta prioridade.

As reformas educacionais atingiram, também, a organização e a gestão da escola o que vem tendo influência acentuada no trabalho do professor. Segundo Oliveira (2007, p. 356-57 e 366) ocorreram mudanças na organização do trabalho escolar que são resultado das reformas implantadas e que refletem um novo modelo de regulação educativa ancorado fortemente no mercado. O objetivo, segundo a autora, foi o rebaixamento de custos da expansão do atendimento e a redefinição dos gastos sem abrir mão do controle central das políticas. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que, por um lado, favoreceu a flexibilidade e a autonomia, por outro, veio acompanhado por um aumento de atividades e de responsabilidades para os professores, sem uma contrapartida salarial e de condições mais favoráveis de trabalho.

Verifica-se que atualmente os professores estão envolvidos com múltiplas tarefas para as quais nem sempre tiveram um preparo adequado que se referem ao planejamento do projeto pedagógico e ao relacionamento com a comunidade,

As escolas públicas sobrevivem ao *déficit* fiscal, à desvalorização e redução do orçamento educativo, em grande parte porque os profissionais, em “suas salas de aula”, com “seus alunos”, conhecem mais e melhor do que “os que estão acima” como ensinar e dirigir uma escola; como lidar com escassos recursos e seguir ensinando, dentro de um processo de trabalho muito modificado nestas últimas décadas, com as prioridades de alimentar e, muitas vezes, vestir os alunos, de obter apoios econômicos extras e doações para ter instrumentos de trabalho e reparar os edifícios escolares. (MARTÍNEZ, 2003, 81, aspas da autora).

“O mercado de trabalho globalizado o assume [o professor] como servidor público e o destina a uma tarefa de manutenção institucional da matrícula escolar e controle do conflito social crescente e ameaçador”. (MARTÍNEZ, 2003, p. 76). Assim indica a autora não é de estranhar que o docente começa a manifestar sofrimento psíquico e aumentam as demandas por assistência e busca de psiquiátras e psicólogos. Os docentes estão chamando atenção sobre si com um grito de dor e é neste contexto que estamos presenciando o aumento das violências nas escolas, um espaço que se caracterizava como um espaço protegido, e que hoje até o tráfico de drogas encontra neste espaço protegido, maior facilidade.

Considerações Finais

Ao ser atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, a incapacidade para lidar com as situações de violência faz com que os professores se encontrem frente a uma situação de impotência. Sabe-se que esta problemática não está circunscrita ao espaço escolar, mas também não significa simplesmente ignorar a situação ou delegar para outros resolverem. Os professores necessitam de uma sólida formação inicial e continuada para uma compreensão da problemática que envolve a violência e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções.

O que se verifica é que as novas diretrizes curriculares que orientam a formação de professores em âmbito nacional têm caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação do professor, principalmente, no que se refere a uma compreensão da problemática que envolve a questão da violência e como atuar diante dela. Não é uma formação técnica que vai possibilitar o preparo para atuar junto aos jovens de hoje e isto remete a necessidade de retomar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, resgatando valores fundamentais para uma formação humana.

Torna-se cada vez mais necessário prestar atenção em aspectos fundamentais do processo de formação que oportunizem ao professor capacidade de pensar com autonomia, requisito para a emancipação do ser humano. Somente com uma formação plena o professor poderá compreender a complexidade da sociedade contemporânea e de que forma encontrar, coletivamente, soluções de caráter educacional. Soluções que levem em consideração uma aprendizagem que possa subsidiar uma prática pedagógica que considera as violências nas escolas como resultante de tensões e conflitos, que não podem ser resolvidos mediante repressão e que por isso é preciso propiciar novas formas de expressão desta violência, formas estas que sejam construtivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Ocorrências de indisciplina e a ética da compreensão**. Anais. XIV Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Porto Alegre, 27 a 30 de abril, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas: Papirus, 2000.

2003 BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva,.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, v.s. (ORG.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006, p.43-63..

DOURADO, Luiz F. ; CATANI, Afrânio M. OLIVEIRA, João F. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F. CATANI, A M. ; OLIVEIRA, J.F. (Orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.17-30.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Rev. Paran. Desenv. Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p.101-108.

GOMES, Alfredo Macedo. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, p. 839-872, set. 2003.

MARTÍNEZ, Deolidia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê; PESCAROLO, Joyce Kelly. **Quem tem medo dos jovens?** 19 p. (Mimeo)

PORTO, Maria Stela Grossi. **Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea**. Sociologias. Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2002.

SOUSA Filho, Alípio. O ideal de universidade e sua missão. **Educação Superior e Debate**, n.3. Universidade e Mundo do Trabalho. Brasília: INEP, 2006, p.173-183.