



FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Eduardo Soares da Costa¹
Marcos Vinicius Reis Fernandes²

GT 8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a formação docente a partir de inquietações suscitadas pelos autores, quando estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, vivenciaram a dialética entre teoria e prática, através de experiências diversas em estágios curriculares no chão da escola e junto aos debates teóricos-reflexivos em sala de aula, ao cursar as disciplinas. Por meio dele, investigou-se a formação do professor como agente reproduzidor dos valores das classes dominantes que, por sua vez, atravessam o currículo, tomando como aporte teórico-metodológico pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se especialmente dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu. Conclui-se, portanto, que para romper com uma formação conformadora e reprodutora do poder hegemônico, cujo modelo de educação tem resultado em práticas de violência simbólica na escola, precisamos pensar o currículo como espaço de luta de classes, partindo do entendimento da escola como espaço transformador.

Palavras-chave: Formação docente. Reprodução. Violência simbólica.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on teacher education based on concerns raised by authors who, as undergraduate students in Pedagogy, experienced the dialectic between theory and practice, through different experiences in curricular internships on the school floor and along with theoretical debates -reflective in the classroom, when taking the subjects. Through it, it was investigated the formation of the teacher as a reproducing agent of the values of the ruling classes and that, in turn, cross the curriculum, taking as theoretical-methodological assumptions of bibliographic and documentary research, drawing especially on studies of the sociologist Pierre Bourdieu. It is concluded, therefore, that to break with a conforming and reproducing formation of hegemonic power, whose educational model has resulted in practices of symbolic violence in schools, we need to think of the curriculum as a space for class struggle, starting from the understanding of the school as transforming space.

Keywords: Teacher formation. Reproduction. Symbolic violence.

¹Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0677-2303>. E-mail: edusoarescosta@yahoo.com.br.

²Mestre em Educação – processos formativos e desigualdades sociais (UERJ), especialista em EJA (IFRJ) e em Ciências Sociais (Colégio Pedro II), Licenciado em Pedagogia (ISERJ/FAETEC), membro dos grupos de pesquisa PPEJA T/UERJ (CNPQ) e EJA-CONSUPRA/IFRJ (CNPQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-981X>. E-mail: viniciusiserj@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a formação de professores a partir de inquietações suscitadas pelos autores, ante as experiências por eles vivenciadas quando da sua formação no curso de licenciatura em Pedagogia. O estudo parte da premissa que a dialética entre teoria e prática – através de experiências diversas em estágios curriculares no chão da escola e junto aos debates teóricos-reflexivos realizados nas aulas das disciplinas universitárias – contribuem para a formação do professor, uma vez que o leva a problematizar a sua prática.

Do mesmo modo, os autores acreditam que o exercício de escrita, de sistematização da experiência que resultou neste texto, isto é, a escrita coletiva contribui para a formação, pois resulta em um exercício dialógico, de conhecer a experiência do outro e de colocá-la em diálogo, resultando na partilha de saberes.

Pensando nisso, os espaços transitados (as aulas, o estágio, a prática de ensino) passam a ser considerados como campos de aprendizado e enriquecimento das concepções de mundo que, dentro da trajetória acadêmica do referido curso, são repletas de significados, os quais são fundamentais para o desenvolvimento dos professores em formação. Essa compreensão encontra sentido na formulação de Paulo Freire, onde ele afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1996, p. 79).

Por meio da práxis reflexiva procurou-se investigar a formação do professor como agente reprodutor das expectativas das classes dominantes, tal como do mercado capitalista hegemônico. Partindo desse pressuposto, objetiva-se, por meio deste estudo, problematizar o esquema de subordinação e reprodução da cultura e da ideologia vigente imposta na educação desde o processo formativo inicial do professor, esquema este que resultou em situações de violência no contexto das escolas e que interfere, diretamente, na elaboração do currículo, daí o currículo ser compreendido como campo de disputas.

Nesse sentido, a discussão travada ao longo do texto vem confrontar a realidade com a qual o professor se depara no cotidiano da escola. Afinal, que prática pedagógica empregar? Qual estratégia adotar, frente às situações de violência? Como desenvolver práticas inovadoras diante de um currículo enrijecido, fechado, verticalizado? Estas são questões que



nos parecem necessárias, ante o conflito material entre os interesses estruturantes do Estado capitalista, que busca dispor de grande representação na instituição escolar, e a diversidade do público que atende em sala de aula, que parte considerável é fruto da desigualdade social estrutural, conflito este que acaba sendo traduzido na elaboração das políticas educacionais e, por sua vez, no currículo.

Para nortear este texto, tomamos como aporte teórico-metodológico pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental. Deste modo, valemo-nos dos estudos de Bourdieu e Passeron (1982), ao tratar da “violência simbólica”, que é categoria central deste estudo, e de Silva (1999) para discutir a questão do currículo, além de autores que fazem a crítica a uma educação bancária e reprodutora do sistema hegemônico vigente, opressora, e que dissemina os seus valores através do currículo. Quanto à organização, este estudo foi dividido em três seções, acrescidas destas notas introdutórias e das considerações: na primeira, discute-se o *habitus* e o campo da escola; na segunda, a escola promotora da violência e, na última, os novos desafios do currículo

O HABITUS E O CAMPO DA ESCOLA

A violência, que não tem forma concreta é levada para escola no bojo de uma formação profissional acrítica e acaba sendo introjetada e legitimada pelo senso comum, reforçando o *status quo*. Pode ser evidenciada na prática dos profissionais da educação, à medida que seguem uma condição excludente e não democrática, a partir de um currículo, que invisibiliza os sujeitos no seu processo de aquisição cognitiva e de construção da identidade, durante todo seu percurso na educação formal. Atentando para isso, procuramos discutir esta questão à luz dos conceitos de *habitus* e *campo* elaborados por Bourdieu e Passeron.

Para os referidos autores, *campo* é o espaço em que se dá as relações entre os sujeitos de diversos grupos e estruturas sociais, em que se busca a melhor acomodação social para se estabelecer. Para os grupos dominantes, isso significa sobrepor-se e perpetuar-se, segundo os seus interesses e as posições por eles ocupadas dentro das estruturas sociais.

Nesse sentido, a escola, enquanto *campo*, passa a ser representada pelo saber institucionalizado, ou seja, por quem detém o pretense conjunto do conhecimento historicamente acumulado e, conseqüentemente, é responsável por compartilhá-lo de acordo



com compreensão do público que atende. Assim, no chão da escola se estabelecem relações e conflitos que o tornam como um *campo* de forças divergentes ou coniventes entre si.

Ressalta-se que, os diferentes grupos que formam a comunidade escolar (ora convergindo, ora divergindo), em função deste ambiente de conflitos e disputas tendem a muitas vezes, a não seguir as diretrizes da escola. Assim, responsabilidades que seriam imputadas pelo Estado a serviço da comunidade escolar acabam não atendendo-a, posto que estão a serviço do sistema capitalista vigente. Contudo, ao se colocar a serviço do sistema, a função do professor acaba sendo afetada, visto que atravessa as práticas docentes, sobretudo em função do currículo e dos materiais didáticos produzidos a partir dele.

Diante disso, os profissionais da educação, cuja formação é, em geral, distante do cotidiano escolar, passa a ser comprometida pela estrutura verticalizada, impositiva, que resulta em um obediência consensual, através da qual sua função na escola é muito mais voltada para manutenção do *status quo*, do que para uma educação humanizada, comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Por outro lado, para as famílias da classe trabalhadora a escola funciona como um lugar para garantir a pretensa promessa de inserção no mundo do trabalho. Reforçando esta crença, várias mensagens são veiculadas nos canais de comunicação, o que nos leva a reiterar a influência mercadológica no campo da educação, com ênfase na formação de mão de obra, discurso voltado exclusivamente para estudantes das classes populares.

A educação, neste contexto, significa o domínio funcional da leitura e da escrita por parte dos estudantes, além do domínio de conhecimentos elementares para prosseguimento da vida cotidiana, muitas vezes, fundamentado na promessa de inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, o diferencial de cada grupo seria o que cada um traria em suas respectivas bagagens culturais.

Desse modo, a escola como *habitus*, de acordo com Bourdieu e Passeron, ao negaressa bagagem, o capital cultural do aluno, e inculcar-lhe outra percepção, aproximaria a sua prática de uma violência simbólica, uma vez que está se propondo a formar um pensamento socialmente arbitrado, sobretudo, para o coletivo despossuído. Destaque-se que esse movimento, ou melhor, que tais práticas resultam de uma maneira vertical e descendente de organização da escola, na qual o estudante recebe da escola uma visão de mundo pré-estabelecida, dada, e não construída coletivamente.

Partindo desse pressuposto, é importante frisar que no modelo de educação



vigente a escola atende às diretrizes do Estado e, em função disso, muitas vezes sequer participa dos processos decisórios, da elaboração das políticas, ou seja, já recebe tudo pronto e formatado. Mas será que o formato atende as peculiaridades daquela escola, daqueles estudantes e professores, daquela comunidade? Com isso surge uma outra questão, a educação está a serviço de quem?

Em breve análise é possível inferir que ela está muito mais a serviço dos desejos do capital e das classes dominantes, no sentido de imprimir nos sujeitos envolvidos uma ideia de preparação para o mercado de trabalho, ignorando os anseios por humanidade, por autonomia e por participação coletiva, negando voz e cidadania às classes populares.

Tal dinâmica encontra-se permeada pelos símbolos culturais com os quais os sujeitos se relacionam, resultando em um processo que pressupõe a interiorização de paradigmas exteriores, e a posterior exteriorização dos mesmos conceitos, sem que os reprodutores se apropriem efetivamente do que está reproduzindo. Para Bourdieu e Passeron, a ideia de *habitus* relaciona-se às ações estruturantes, explícitas e implícitas nas relações sociais, conforme a intencionalidade dos atores dentro do *campo*. A mesma funciona como um esquema gerador de estratégias, segundo o capital social dos sujeitos.

Consequentemente, a capacidade de cada sujeito constituir e praticar suas representações está diretamente ligada ao capital cultural acumulado, isto é, seu saber contextual, como por exemplo: suas percepções sobre o trabalho, seu potencial relacionado aos meios de produção; a sociedade, sua habilidade de relações na malha social; o simbólico, seu referencial de valor moral e da ética; o cultural, sua formação institucional, sua herança por transmissão oral e suas interações com os bens e espaços culturais; dentre outros.

Nas lacunas e desníveis dessa percepção, a violência simbólica se faz se viva, à medida que reproduz valores e crenças que levam estudantes das classes populares a uma condição de assujeitamento, de sentir-se incapaz, resultando em processos de subalternização e, por conseguinte, de manutenção das desigualdades sociais.

Contudo, sabemos que a educação não se constitui de determinismos. Ela é processual e não está dada, daí ser considerada como um campo de contradição e disputa de afirmação social e de saberes. Logo, o projeto pedagógico é reflexo da política pública educacional de uma nação e, por esse motivo, reflete o modelo de sociedade e de Estado idealizado pelo grupo dirigente.

Diante disso, torna-se necessário a reorganização da escola, o que implica em



movimento de resistência no cerne da educação, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem no chão da escola, de modo que ele possa envolver questões docotidiano dos estudantes.

Face a estes desafios, cabe ressaltarmos o papel das faculdades de educação no processo de formação de professores, não se restringindo apenas a uma formação que se volte ao conhecimento técnico, mas que também possibilite aos futuros professoresa reflexão e a desnaturalização das diferentes realidades sociais existentes em seus estados e municípios, bem como do currículo implementado por cada redes de ensino, desde o âmbito federal até o municipal. Pois, como disse Paulo Freire, não basta saber que “Eva viu a uva”, mas “compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56). Assim, entender o contexto social dos professores em formação, trazer as suas experiências para a sala de aula, levá-los a explorar e conhecer a realidade dos seus municípios pode contribuir para o desenvolvimento de uma outra concepção de educação, pensada e construída com os professores.

A ESCOLA PROMOTORA DA VIOLÊNCIA

Bourdieu, em conjunto com Passeron (1982), define a violência simbólica como a ação de grupos dominantes na imposição de seus parâmetros culturais às classes dominadas. Ou seja, ela diz respeito ao uso de todo e qualquer instrumento estruturante e estruturado para disseminar a cultura da legitimação, da sobreposição dos interesses das classes dominantes às camadas sociais despossuídas e sem representatividade social significativa. Assim, a violência se dá não apenas onde o poder econômico é a referência, mas, em todos os grupos, meios e práticas sociais. Estes autores conferem à escola a expertise da reprodução de supremacia cultural e ideológica, por meio do currículo. Para eles, o currículo

[...] produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52-53).



Para exemplificar a ação verticalizada do Estado através de uma política que ignora as especificidades das instituições escolares, observa-se a aplicação de instrumentos de avaliação em larga escala, a citar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para os estudantes matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a “Provinha Brasil”, aplicada às crianças do 2º ano desta etapa da educação básica. São, portanto, avaliações anacrônicas e desconectadas da realidade das escolas e do seu entorno, desconsiderando a prática docente, a vida dos alunos e os currículos locais praticados.

Diante disso, o conceito de qualidade estipulado por pretensas políticas públicas educacionais que, consideram especificamente o desempenho dos alunos em exames padronizados, colaboram para potencializar a violência simbólica. Tais exames, monitoram, induzem e impõem mudanças na prática docente para atingir metas específicas, onde a aquisição e a construção de conhecimento significativo são relegadas, aproximando as práticas educacionais da escola aos processos das linhas de produção fabris, subvertendo a aquisição das habilidades e competências em prol de uma eficiência funcional.

A escola, enquanto instituição de suporte para o desenvolvimento e desempenho das funções que constituirão o sujeito durante seu processo de escolarização, tem fundamental importância na transformação social. Entretanto, esse processo, sobretudo na escola pública, acontece em um contexto sociocultural complexo, um microcosmo comportado entre os muros da escola, para onde os diversos sujeitos constituintes trazem consigo uma gama de práticas culturais e vivências sociais que podem resultar em novas conexões afetivas, mas, também gerar conflitos que, quando explícitos, seriam em tese, mais fáceis para identificar e buscar resolução.

Contudo, as práticas da violência simbólica podem ser imperceptíveis, aproximando esse tipo de agressão à violência institucional e à violência estrutural. Entende-se que estes tipos de violência representam, igualmente, uma tentativa de anulação da identidade daquele que a sofre, prejudicando as interações sociais harmônicas produtivas e o princípio da equidade. Romper com essas práticas suscita uma gestão democrática e participativa, baseada na dialogicidade, ainda que se tenham interesses divergentes, tanto a prática da fala quanto a da escuta careceria de igual incentivo.

O exercício da prática dialógica, para além do entendimento e fortalecimento das relações sociais dentro do jogo democrático apresenta-se, também, como ação fundante do



reconhecimento das identidades dos sujeitos da ação. E enquanto ação, compreende-se que o diálogo multidimensional, atento às peculiaridades e possibilidades das linguagens, contribui para o entendimento entre as partes, ou seja, para estreitar a relação educador-educandos.

Assim, por meio do diálogo e do exercício de problematizar, de confrontar ideias, o processo de ensino-aprendizagem é enriquecido pelos saberes dos estudantes que, por sua vez, enriquecem o currículo escolar, mantendo-o vivo, acessível e longe de possíveis características puramente obrigatórias e técnicas, como um mero documento formal da escola a ser seguido pelos professores.

Para Silva (1999, p. 150) “[...] Currículo é lugar, espaço, território, relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. É autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. É texto, discurso, documento. É documento de identidade [...]”. Partindo dessa premissa, o currículo é compreendido como construção identitária e dos sentidos, bem como o domínio sobre as subjetivações, produto do diálogo reflexivo com o outro, fundamental movimento envolvendo a intertextualidade entre: interlocutores, mediadores, tema, meio, contexto e linguagem.

Sendo assim, é função da escola promover o discurso rizomático para que todos os seus atores possam ocupar espaços de fala e escuta. Portanto, cabe a ela, através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e das práticas desenvolvidas pelos professores estimular a criação de tais espaços, constituídos por experiências, expressões e demais formas de discurso e por seu conjunto de acontecimentos, como assim discorre Bakhtin:

Discurso é como o “cenário” de certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (BAKHTIN, 1926, p.199 *apud* PIRES, 2002, p.6).

Ao incorporar essa práxis que todos os agentes tenham protagonismo no engajamento curricular, acredita-se que a escola seria mais eficaz na prevenção de casos, de todo e qualquer tipo, de violência. Pois, uma vez que a escola garanta participação global, ela coopera para igual comprometimento às regras e medidas que favoreçam as relações sociais, à democracia e ao pluralismo entre os atores da escola.

Portanto, o modelo de escola e de educação que aqui defendemos é o modelo em



que todos possam participar, experimentar os papéis que ocupam no ambiente, mediante a intersubjetividade e a ação recíproca entre os participantes e seus contextos diversos.

Destarte, entendendo que o ser humano é constituído por meio da troca, algo que é inerente ao processo de comunicação, destaca-se que o livre exercício da fala é condicionante para apreensões e ressignificações. Ao negar essa possibilidade, a prática de violência simbólica na escola, sobretudo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que é um momento de encontro e início de construção da identidade dos sujeitos, se dá a partir da docilização dos corpos, o silenciamento, o que revela as muitas faces da escola, que resultam, por vezes, em exclusão, em “humilhação social”, por não considerar ou desconhecer a situação social do estudante.

Nesse sentido, a escola acaba sendo conivente, por não buscar conhecer, refletir e impedir espaços de sujeição e opressão. Como observamos em Gonçalves Filho:

A humilhação social conhece, em seu mecanismo, determinações econômicas e inconscientes. Deveremos propor-la como uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. Como tal, trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo - em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz - e também reconhecível em seu mundo - em seu trabalho e em seu bairro (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 15).

A forma como determinados atos violentos são vistos pela escola e pela sociedade, apenas tratando perpetradores e vítimas desses mesmos atos, não contemplam a sua realidade concreta, uma vez que outros sujeitos estariam direta ou indiretamente tão envolvidos quanto aos que respondem a questão, ou seja, o ato de violência. A violência se dá em um determinado contexto e em um determinado espaço, o que implica em dizer que há fatores que contribuem para que ela venha a acontecer.

Por isso, as possíveis testemunhas dos acontecimentos que, por receio, insegurança, desconhecimento ou falta da percepção do fato, ou por não saber como agir em alguns casos, preferem a omissão diante de atos de violência. Assim, uma vez que presenciaram o ato, são de extrema importância na compreensão do contexto em que o mesmo se deu. Contudo, há que considerar as percepções e subjetividades dos mesmos, as relações de poder, entre outros fatores.

Partimos dessa discussão mais ampla sobre o tema, para destacar que a criança ao



entrar na escola, em grande parte, a perceber como um lugar de impedimento coercitivo e não como um espaço acolhedor. Essa percepção poderia contribuir para que os mesmos adotassem comportamentos violentos. Como se a escola representasse uma ruptura, separando-a de seu núcleo familiar. O que poderia dificultar a sua sociabilidade e até resultar em reações de violência.

Outras formas de violência podem ser percebidas na escola. Mas, nos chama atenção a invariável forma como esta questão ainda vem tratada pela escola, quando as ocorrências são pautadas na premissa da punição aos agressores, para satisfazer as vítimas, ao invés da busca por se trabalhar os fatos sob uma perspectiva formativa, levando os envolvidos (ambos) a refletirem sobre os acontecimentos, indo para além do apaziguar as partes, fazendo-os refletir sobre as suas próprias condições, enquanto opressores e oprimidos.

O que significaria dizer que, outras ações poderiam ser desenvolvidas em relação a esta temática, explorando as causas e as motivações dos casos de violência, transformando o caráter de denúncia, que privilegia a repressão e o castigo, ou o silenciamento, em um espaço de reflexão sobre as questões que resultam em violência na escola, envolvendo toda a comunidade escolar na construção de um entendimento coletivo e participativo.

É importante destacar que, ao chegar à escola, o aluno encontra um ambiente pronto, com leis e regulamentos alheios à sua realidade e saberes. Mas ele deve se enquadrar, caso contrário será punido. E o responsável por sua adaptação é o professor que, dentro de toda arquitetura normativa da escola, responde pela implementação das suas regras e normas. Fugir do padrão logo se transforma em punição, graças à concepção homogeneizante de educação, que também atravessa o currículo.

Marcada por grades, muros e horários, a escola ainda normatiza o trabalho do profissional da educação, envolvendo-o dentro desse conjunto de arbitramentos físicos, instituídos pelo sistema político que rege a escola. Isso significa dizer que o mesmo sistema que elege padrões de controle, tende a negligenciar temas como: universalização de acesso, igualdade de oferta e oportunidades e garantias de direitos à educação para todos, o que na nossa leitura é uma forma de violência a estudantes das classes populares.

Desse modo, a formação do profissional da educação aliada a concepção política institucional e ao contexto formativo dos estudantes, contemplando toda a sua historicidade, poderia promover formação filosófica específica, sobretudo quando associada à sua prática pedagógica (ao finalizar o curso) ou a processos educacionais que preconizem a integralidade



formativa do professor, quando a promoção da educação revela-se como possibilidade de apreensão não apenas de valores simbólicos, mas também como processo civilizatório.

Segundo Bourdieu (1988), a civilidade seria a finalidade da educação, no sentido de inculcar o *habitus*, isto é, um conjunto de valores que representariam o equilíbrio eficiente da sociedade. Nesse sentido, as classes dominantes teriam o controle sobre o sistema de valores simbólicos que, por sua vez, determinariam e sustentam a cultura dominante. Assim, a cultura passa a ser compreendida como algo distante e artificial, pois não representa a realidade da sociedade como um todo. Com isso, sem o pleno domínio do sistema de símbolos as classes menos favorecidas apenas reproduzem valores, crenças e regras impostas, resultando numa certa institucionalidade da violência simbólica na educação.

Sobre este assunto, em 2008 o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou o documento: “Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”. Dentre outros pontos, a referida ele apresenta a seguinte justificativa:

Esta obra tem sua origem no curso Formação de Educadores: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, que buscou agregar à formação de professores e demais profissionais de educação subsídios que viabilizassem sua atuação como agentes fundamentais na missão de garantir os direitos de crianças e adolescentes, por meio do enfrentamento de desafios e da implementação de ações práticas (BRASIL, 2008, p. 99).

Como se vê, na literatura oficial há diretrizes que orientam práticas no sentido de minimizar ações de natureza violenta dentro da escola. Percebe-se, portanto, um cuidado para que a violência de fora não atravesse os muros da escola. No entanto, encerra-se tal preocupação do lado de dentro. Mas, considerando que a escola está situada em um determinado contexto socio-histórico, é possível estabelecer estes limites? E as realidades e experiências do estudantes?

Isto posto, infre-se que, as práticas de violência discutidas no documento não mencionam, não consideram a violência simbólica. Portanto, não se observa, facilmente, o posicionamento oficial acerca de uma concepção mais ampla dos conceitos de violência, seja na própria escola, seja no currículo. Com isso, a escola tenderia a reproduzir, algumas formas de violência menos explícitas, porém, ainda assim danosas.

No entanto, é importante frisar que os diálogos envolvendo violências e escola



intensificaram-se na década de 1990. Sastre (2009) afirma que o tema é tratado dentro de parâmetros disciplinares e não contempla a sua complexidade. Em estudo onde fez uma análise crítica de um conjunto de obras produzidas no Brasil, entre os anos 1980 e 2009, envolvendo escola e violências, o autor destaca que ocorrências diretas à questão da violência simbólica. Assim, diante de sua pesquisa pode-se fazer inferências à cerca desse tipo de violência. Segundo Sastre:

O que falta é construir as pontes entre esses pesquisadores, centros de pesquisa e instituições de maneira a enriquecer o diálogo e superar algumas deficiências da nossa produção intelectual. (...) Tende-se então a recair num reducionismo disciplinar que ora sociologiza, ora psicologiza o fenômeno, resultando assim em textos nos quais, ou se faz abstração das características sociais, históricas e culturais ou se faz abstração dos elementos que dizem respeito às subjetividades e estruturas internas dos indivíduos envolvidos em tais experiências (SASTRE, 2009, p. 4-5).

Partindo dessa premissa, seria como tratar a enfermidade sem investigar as suas origens, com procedimentos paliativos e protocolares. Essas abordagens compartimentadas podem derivar em compreensões reducionistas, sobretudo quando se trata de profissionais da educação em formação. Por outro lado, suas palavras nos levam a refletir sobre os cursos de formação de professores pouco ou nada discutem a respeito desta temática.

Dito isso, deve-se considerar a importância destas discussões, visto que elas atravessam as realidades sociais e, por sua vez, a escola. Além disso, é preciso ter clareza que há diferentes olhares e perspectivas sobre as políticas educacionais e que a ausência dessas discussões é reflexo do contexto político e ideológico e da sua incidência sobre a educação, que, conseqüentemente, impactam no modelo de escola, de currículo e na formação de professores.

NOVOS DESAFIOS DO CURRÍCULO

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, estabeleceu diretrizes curriculares formativas, no sentido de possibilitar ao profissional de educação, em especial da Pedagogia, a atuação em diversos campos onde se proponha o trabalho educacional. No entanto, esse pluralismo de funções firmado na resolução é criticado por Libâneo (2006). Este autor



considera que tal ordenamento acarretaria na descaracterização das funções do professor, pois o afastaria das reflexões sobre suas práticas, bem como daquele que é pedagogo alocado em cargo de gestão, porque causaria prejuízos à sua atividade-meio e aos objetivos da função.

Ressalte-se também o advento das novas tecnologias e a instituição do que se convencionou chamar de sociedade da informação tem exigido uma nova postura do professor frente a essa nova realidade. Com isso, novos desafios vêm surgindo, tendo em vista as constantes interferências dos meios de comunicação de massa, dos avanços da tecnologia e das ferramentas midiáticas, propagando informação em quantidade e velocidade a níveis antes inimagináveis, o que acaba refletindo na escola.

Daí a necessidade cada vez mais urgente dos currículos de formação de professores discutirem estas questões, de modo que os professores possam se preparar para lidar com estes desafios no decorrer da sua prática docente.

É importante dizer que as inovações tecnológicas ainda têm sido rejeitadas por muitos profissionais da educação, que criam uma certa rivalidade entre as mesmas e o lápis e papel, o giz e o quadro. Esta parece ser uma outra questão que atravessa o currículo, pois não significa negar uma forma em detrimento da outra, mas reconhecer que as práticas de ensino não são estáticas, elas mudam de acordo com o tempo e estas novas tecnologias exigem que professores reflitam sobre suas práticas, visto que elas influenciam e alteram as práticas de comunicação, inaugurando novas linguagens.

Face ao avanço tecnológico, a formação de professores se vê diante do desafio de aderir as novas competências e habilidades a serem desenvolvidas em suas práticas. Competências e habilidades que, segundo Frigotto, se apresentam como exigências do mundo do trabalho, do mercado globalizado e das tendências produtivistas, interferindo desproporcionalmente nos currículos. O autor sugere, ainda, que o avanço científico tecnológico seria manipulado pelo capital e, portanto, excludente, impactando negativamente no plano ético-político, inviabilizando uma formação omnilateral.

[...] Descoladas de um processo de construção efetiva do conhecimento, que pressupõe profissionais com base teórica e epistemológica, não vão além de uma perspectiva de educação compensatória e, o que é pior, podem constituir-se em simulacros ou bloqueadores do processo de conhecimento do próprio aluno. Aqui o problema não é a tecnologia em si, mas, a forma social e pedagógica de sua apropriação [...] (FRIGOTTO, 1996, p. 401).



Desse modo, acredita-se que a formação de professores se constitui em desafios múltiplos, complexos e de superação dos discursos dicotômicos da racionalidade técnica. Faz-se necessária a análise de diferentes correntes epistemológicas e políticas a partir de um debate transversal, capaz de levar em consideração várias questões e dilemas que afetam o campo educacional, em especial do currículo. Por esse motivo, debruçar-se sobre a profissão, analisar a formação dos professores, discutir o seu currículo se torna cada vez mais necessário.

Pensando assim, atentamos para as seguintes questões: que tipo de professor desejamos formar? Que tipo de prática desejamos que ele desenvolva frente aos desafios apresentados no decorrer deste estudo, como a questão da violência na escola e das tecnologias enquanto linguagens que podem contribuir para o diálogo com os estudantes? Por tudo isso, defende-se um olhar mais atento para o currículo, visto que ele é determinante quanto ao projeto de educação e à concepção de sujeito que deseja formar.

Defende-se, ainda, que se valorize as dimensões histórica, política, humana, social e cultural, de modo que estas orientem e contribuam para conferir sentidos às práticas educacionais e formativas tanto do professor em formação, como depois na sua relação com os alunos, no chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito dos estágios curriculares, compreendemos ser fundamental rompermos com a dinâmica pautada na imagem do professor em formação (licenciando) sentado ao fundo da sala anotando informações aleatórias, enquanto observa as ações do docente regente da turma. Devemos assim, buscar um percurso formativo materializado na troca e interação, por ser o período onde o discente tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, isto é, a relação entre professor/aluno, aluno/aluno, escola/família, escola/aluno, aluno/escola, escola/comunidade, enfim, todo dinamismo da sala de aula e da prática docente, frente aos conflitos – entre eles trouxemos para este estudo a violência e o uso das tecnologias – e às expectativas, que em tese contribuem para ressignificar os conceitos de docência, escola, ensino-aprendizagem, avaliação, dentre outros que constituem a práxis curricular.

Desse modo, para romper com uma formação conformadora e reprodutora do poder hegemônico, poder este que fomenta a prática subsumida da violência simbólica,



precisamos pensar o currículo como espaço de luta de classes, centrado numa perspectiva crítica (SILVA, 1999), partindo do entendimento de uma concepção de escola enquanto espaço transformador, dentro de um contexto de sociedade cada vez mais atomizada e que vivencia a dualidade opressor x oprimido, conforme sugeriu Freire. Agindo assim, estaríamos contribuindo para a construção do currículo (pensado e praticado) como instrumento vivo, que pulsa no chão da escola, capaz de oportunizar a compreensão da realidade histórico-cultural-social-política, e das diferenças, de modo que cada sujeito e sua comunidade sejam façam parte do processo de formação, do projeto de educação, entendendo-se como construtor e transformador de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail *apud* PIRES, Vera Lucia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1988.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução. Brasília, DF: MEC-CNE/CP 1/2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BRASIL. MEC. **ESCOLA QUE PROTEGE**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2 ed. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf. Acesso em: 08 nov. 2017.
- BRASIL. MEC/INEP. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- BRASIL. MEC/INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica– SAEB**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **Anais do VIII ENDIPE**, Florianópolis, 1996. Disponível em <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 08 nov. 2017.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicologia USP** [online]. 1998, v. 9, n. 2. Acesso em 13 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>. Acesso em: 08 nov. 2017.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade (CEDES)**, vol. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em 21 nov. 2017.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>. Acesso em 08 nov. 2017.

SILVA; Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica: Belo Horizonte. 1999.