

MARCAS DE VIOLÊNCIA NO ITINERÁRIO DO PROFESSOR: O CLAMOR POR UMA EDUCAÇÃO PELA E PARA A PAZ

Luciana Ferreira da Silva
Centro Universitário Feevale
lfesi@feevale.br; lfesi@puers.br

Maria Inês Corte Vitória
Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
mvitoria@puers.br

Resumo

Este texto tem por base uma pesquisa qualitativa, em andamento, que investiga as violências, objetivas e subjetivas, frente à prática docente. Compreender as marcas deixadas por essas violências é necessário para que professores não se tornem co-autores de fracassos escolares e legitimem, ainda mais, a escola como espaço de não aprendizagens. Chama-se a atenção para o fato de que os estudos educacionais e psicopedagógicos brasileiros que atualmente têm sido propostos e que abordam a temática da violência estão dirigidos à análise comportamental de alunos e/ou a investigações sociais do contexto escolar. Já ao que tange a essa discussão aponta-se como foco a formação de professores em interface com a psicopedagogia, considerando os conceitos de modalidades de aprendizagem e de ensino como articulados e conectados à realidade sociocultural. Sustenta-se a urgência de se promover e divulgar mais investigações sobre essa temática universal para que se possa considerar a possibilidade de se romper com o ciclo danoso que é o da violência – social e escolar – e, para tanto, essa ação perpassa pelo fazer docente e, portanto, pelos registros e reflexões dessa prática. Reafirma-se, portanto, a importância do compartilhar experiências para que avanços nessa temática sejam possíveis.

Introdução

Este artigo tem por base uma pesquisa qualitativa, estudo de caso de cunho etnográfico, que investiga as marcas de violência frente às práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de três cidades brasileiras: Porto Alegre/RS, Novo Hamburgo/RS e Brasília/DF. As cidades foram escolhidas devido à identificação do alto índice de violência escolar e, ainda, por sediarem os Grupos de Pesquisa aproximados para esse estudo. A cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, sedia um dos grupos líderes da investigação: *Formação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar*. Este grupo de pesquisa vislumbra uma caminhada na pesquisa em Educação junto a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, instituição de ensino superior reconhecida e respeitada internacionalmente. A principal área de atuação do grupo é referentes à formação de professores e aprendizagem e às questões do analfabetismo e da alfabetização. Neste sentido, desde 1992, busca contribuir para a qualificação do ato de educar, investindo esforços em pesquisa qualitativa, principalmente, de cunho etnográfico, junto a professores e alunos dedicados aos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Os estudos até então realizados têm se voltado, sobretudo, para conhecer os sucessos das contribuições desses profissionais para e na educação brasileira. Dessa maneira, dando continuidade aos estudos priorizados por este grupo de pesquisa, a investigação, que ainda está em andamento, está tendo como foco analisar a utilização dos Diários de Aula no cotidiano docente de educadores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, tendo em vista o registro de violências sociais e escolares sofridas por alunos e professores. Nesse sentido, os Diários de Aula serão utilizados *como instrumento de reflexão do cotidiano docente*, (caráter reflexivo das práticas pedagógicas) atuando como objeto de estudo na análise dos dados coletados.

Já a cidade de Novo Hamburgo, também no estado do Rio Grande do Sul, situa-se a 50 km da capital e caracteriza-se por ser forte pólo calçadista e por ter forte influência da colonização européia, principalmente das culturas germânica e italiana. Essa cidade sedia outro grupo que lidera a pesquisa: *Educação, Cultura e Trabalho*. O referido grupo tem por finalidade primeira incentivar discussões e experiências desenvolvidas na área da educação pela Instituição ao longo de 34 anos de história. A materialização do grupo faz eco a uma série de iniciativas implementadas ao longo dos anos nas Faculdades de Artes e de Educação, atualmente Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA, promovendo atividades comunitárias, palestras, seminários envolvendo docentes e alunos da Instituição e comunidade regional, potencializando espaço para a pesquisa. A essas iniciativas, o grupo acrescenta contribuições teóricas de diversas áreas, produzindo novos objetos de pesquisa, problematizando os processos de constituição de identidades e diferenças sociais e culturais, conscientes de que tais discussões são fundamentais, para a compreensão da atualidade e a formação do professor contemporâneo. Este grupo, atualmente é composto por pesquisadores, em sua maioria, doutores em educação, desenvolve projetos de pesquisa dentro de suas áreas de atuação, articulados ao Projeto Institucional Pedagógico e às diretrizes para os cursos de Formação de Professores do Centro Universitário Feevale.

Já a cidade de Brasília, no Distrito Federal, capital do Brasil, abriga o grupo *Comunicação e Educação* que está vinculado à Universidade Católica de Brasília – UCB. O grupo tem o propósito de investigar a relação comunicação e educação, via perspectivas múltiplas e complementares o que implica o desenvolvimento de novas abordagens teóricas e metodológicas e a produção de conhecimentos na interface entre mídia e educação. É sua opção focar processos de aprendizagem midiáticos e de integração da mídia com a educação formal. Portanto, pretende encorajar professores a desempenhar seu papel na contemporaneidade e capacitar jovens e crianças para o exercício da autonomia quanto à mídia.

Na interface do encontro de pesquisadores dos Grupos acima mencionados e, ainda, em diálogo com a dura realidade de violência noticiada e vivenciada na atualidade emergiu, sob a problemática “*De que maneira os diários de aula podem contribuir para a identificação das inscrições que as violências escolares podem deixar na identidade de ser professor?*” a pesquisa que deu origem a esse texto.

Marcas de violência noticiadas: da realidade social ao método investigativo

É notório e sabido que a violência está instituída na realidade escolar brasileira e quiçá, propagada no mundo, tanto no que se refere a planos simbólicos como a planos reais. A profissão professor há muito já deixou de ser reconhecida socialmente. Hoje, o professor é pouco reconhecido como líder social, como referência intelectual e, ainda, como transformador de realidades educacionais e culturais.

Os noticiários brasileiros não se cansam de retratar histórias e registros de professores e professoras vitimados pela violência nas escolas. No dia 29/03/2009, o jornal Zero Hora de Porto Alegre/RS noticiou sob o título *As marcas da violência na vida dos professores* mais um registro de histórias de agressão física e emocional contra os docentes que atuam nas escolas públicas daquela região. Sabe-se que essas tristes histórias não são locais e nem restritas às realidades públicas e nem, tampouco, dirigidas somente aos professores. O que se percebe é que toda a sociedade está marcada pela violência e o ambiente escolar acaba por sofrer e retratar esse contexto, sem, na maioria das vezes, conseguir transformá-lo e, assim, rendendo-se a ele.

A referida reportagem versa sobre o depoimento da professora Rejane Maria Sanches que ficou cega de um olho após ser agredida fisicamente por uma criança de 10 anos e outra de 8 anos, estudantes do 2º ano, de uma escola municipal da periferia da cidade de Pelotas/RS. Mesmo com a violência sofrida, Rejane relata em seu depoimento que gostaria de ter voltado às salas de aula. Outra professora, que não quis se identificar relata a agressão que sofreu a ser atacada por um aluno que a golpeou na cabeça com uma régua de madeira. Neste caso, a professora em surto investiu contra o aluno, agarrando-o pelo pescoço, quase lhe tirando a vida. Devido ao colapso emocional sofrido pela professora foram e mesmo com o tratamento esta não se recuperou, fazendo uso de medicações controladas e atendimento profissional periódico. Mas, apesar das marcas das violências sofridas, esta professora também quis permanecer no magistério. Esse episódio aconteceu na cidade de Viamão/RS a qual se localiza na região metropolitana de Porto Alegre.

Infelizmente os casos noticiados pela imprensa do Sul do país aqui trazidos para ilustrar a dramaticidade que enfrentam os que trabalham com Educação não estão restritos a às fronteiras

regionais, nem tampouco a critérios pessoais. Estas marcas de violências estão disseminadas por todo o país e mundo, se alastrando ameaçando trajetórias não somente de professores, mas de toda a comunidade escolar.

Que a violência aflige e fragiliza a Educação isso já é sabido, mas o que se pergunta e se dimensiona como objetivo central a ser estudado: é o que motiva esses professores e professoras vítimas de violências objetivas (agressões físicas, discussões, ameaças, entre outros) e subjetivas (desvalorização pessoal e profissional, vínculos relacionais, representação profissional, entre outros), diretas e indiretas, a seguirem na docência? Que marcas de violência são essas que são capazes de cegar uma professora de 2º ano do Ensino Fundamental, mas não fazê-la desistir da Educação? Que registros as violências podem deixar na identidade profissional desses professores? E, ainda, o que os professores e a comunidade escolar podem fazer para não serem reprodutores de violências?

Para tanto foi proposto um estudo de caso qualitativo, de cunho etnográfico, que ainda está em andamento, dirigido a investigar a realidade social e escolar de professores e alunos de escolas públicas dos municípios brasileiros de Porto Alegre/RS, Novo Hamburgo/RS e Brasília/DF. Para realizar a pesquisa estão sendo observadas 2 escolas que registrem altos índices de violência em cada município num total de 6 escolas. Em cada escola serão escolhidas duas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), somando um total de 12 turmas participantes. Em cada turma serão entrevistados 2 professores e 4 alunos, somando um total de 24 professores e 48 alunos.

A identidade do professor em interface com as violências escolares

Atualmente a natureza da formação docente tem sido determinada a partir de modelos construtivistas os quais permitem que as discussões escolares possam ir para além dos conteúdos, que são venerados pelas tendências tradicionais, e se concebam como formação humanística que interage com a realidade sociocultural. Moita (2000, p.114), afirma que:

[...] o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.

O autor chama a atenção para o fato de que o processo de formação docente está articulado ao processo de identificação. Assim, percebe-se que para se (re)pensar a formação é preciso valorizar o sujeito-educador. E, para que isso seja possível é preciso pensá-lo considerando uma formação e um exercício da docência a partir da ação pessoal-profissional, o que é tratado por

Tardif (2002, p.230) como “epistemologia da prática profissional”. Portanto, considerar a subjetividade do professor no exercício de sua docência é fundamental, pois segundo este autor

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A relação dos educadores com os saberes, os imaginários e as representações sociais, segundo Oliveira (2004), apresenta-se de forma interacional com a realidade vivenciada. “O fato deles/as experienciarem diversas formas de saber no seu contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar” (OLIVEIRA, *ibidem*, p.18).

A formação do educador pressupõe, assim, um combinado de articulações pessoal-profissional em constância de reflexão que formam, segundo os autores da educação, a identidade do sujeito. Nóvoa (2000, p.17), afirma que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho”. A identidade profissional, assim, é construída cotidianamente nas interações com colegas, na sociedade, com os seus sentimentos, com a busca de saberes e com a sua própria história.

Considerando as idéias de Nóvoa (1992, 1995) há uma relação da prática do professor à vida deste, ou seja, não há como desarticular o profissional do pessoal. A maneira com que cada um exerce sua docência está diretamente vinculada ao modo que é como pessoa. Para que se possa entender a prática pedagógica é preciso que antes se perceba o sujeito-professor, compreendendo-o em sua cultura, suas crenças, seus valores e suas “verdades”.

Pensar o fazer pedagógico e a escola perpassa, assim, pela concepção de que cada educador tem de si mesmo. Concepções que hoje estão permeadas de violências objetivas e subjetivas as quais vêm de algum modo, intervindo diretamente na autoimagem e na autoestima do professor. Sob esses argumentos, defende-se que a formação identitária profissional não se dá de modo isolado de contextos, de interações e de relações consigo mesmo, com o outro e com o meio. Nesse sentido, propõe-se para discussão a análise das marcas que as violências podem fazer nas formações das identidades (pessoal e profissional) dos professores, trazendo, para tanto, contribuições teóricas que sustentam diferentes olhares e posicionamentos.

Para Chauí (1985) o conceito de violência é bastante abrangente, sobretudo quando utilizado na perspectiva de análise das instituições:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de força, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUÍ, 1985, p. 35).

Abramovay e Ruas (2003), afirma na obra *Violência nas Escolas*, que um dos fatores que dificultam a análise da violência escolar é que não existe consenso sobre o conceito de violência. Os autores consideram o conceito de modo amplo não o restringindo ao argumento de agressões físicas. Nesse sentido, eles apontam que as pesquisas ainda são incipientes na seara educacional, pois esse conceito pode variar de acordo com a classe social, o lugar que ocupa o sujeito na escola (professor, aluno, funcionário), sexo e idade.

Atualmente está em evidência pesquisas da área da psicologia que abordam a existência de *bullying* nas escolas. *Bullying* caracteriza-se por atos repetitivos de opressão, agressão e dominação de pessoas ou de grupos sobre outras pessoas como, por exemplo, pessoas que colocam apelidos maldosos em outras pessoas fazendo-nas passar por situações vexatórias e constrangedoras (LOPES, ARAMES e SAAVEDRA, 2003). Crianças, púberes e adolescentes estão cada vez mais sendo afetados por essa conduta o que a faz praticamente algo instituído no ambiente escolar. Portanto, a escola que deveria ser ambiente acolhedor e de aprendizagens positivas, hoje, passa a ser, em muitos casos, ameaçador e inscridor de marcas de violências.

A violência, segundo Mezan (1992), também pode ser explicada pelas idéias da teoria do desenvolvimento de Freud (1997a, 1997b, 1998). Conforme o autor, a violência pode ser entendida sob três pontos de vista, sendo eles: o *naturalista* o qual é assegurada por Freud (ibidem) e Klein (1964). Essa aproxima a violência à pulsão de agressividade inata ao ser humano. Essa agressividade original utiliza-se de mecanismos psíquicos para motivar o sujeito a produzir condutas e comportamentos socialmente aceitos, ou não, mediante as referências sociais basilares o que as transforma em mecanismos canalizadores de energia. A psicopedagogia (FERNANDEZ, 1991, 2001, 2002; PAÍN, 1987, 1996, 1999) denomina esse movimento de desejo, uma das quatro categorias¹ necessárias para o aprender. O segundo ponto de vista, conforme Mezan (1992), está sob o argumento dos *fatores sociais* e é representada por autores como Winnicott (1990) e Lacan (1998). Para as idéias winnicottianas a violência emerge dada a reação à frustração. Já sob os argumentos lacanianos a violência é gerada pela ruptura

das dimensões narcísicas, ou seja, quando o indivíduo sente-se ameaçado, interna ou externamente, pela quebra da imagem que tem de si. Portanto, a dimensão violenta, pensada por Lacan (ibidem), está diretamente ligada à restauração e preservação da auto-imagem. Já o terceiro ponto de vista corresponde à idéia de *desenvolvimento moral* conforme construída por Piaget (1932). O epistemólogo sustenta que a moralidade é desenvolvida sob forma maturacional e em fases evolutivas. Salvaguardadas as oposições teóricas, inclui-se nessa vertente a idéia de Vygotsky (1984) que sustenta que o sujeito está em permanente interação com o meio sociocultural, portanto, a maneira como que o indivíduo se comporta está diretamente ligada com ao meio social em que ele vive.

Ao considerar esses três pontos de vista, Mezan (1992) preserva as tensões e conflitos internos de cada um deles e reconhece-os como divergentes em determinadas situações. Salienta o autor que não pretende analisar e nem antepor as teses sustentadas, mas apenas considerá-las por estas fazerem parte de argumentos basilares e referências educacionais. Já ao que se refere ao estudo proposto, será necessário aproximar visões de diferentes áreas tais como: Psicopedagogia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Psicanálise, entre outras pela amplitude do conceito de violência e pela dimensão da problemática evidenciada no contexto escolar.

Seja pensada pela sociologia ou pela psicologia a violência se manifesta pela supremacia de uma imposição de relação de poder. Ou seja, a motivação pela conquista de uma posição de poder é geradora de comportamento violento. Isto quer dizer que, segundo Nunes e Abramovay (2003), há na escola tensões originárias sob conflitos como: 1. gênero – meninos se envolvem mais em situações de violência, seja como vítimas ou autores; 2. idade – o comportamento agressivo é associado ao ciclo etário; 3. etnia – resistência dos alunos de minorias étnicas ao tratamento discriminatório por parte de colegas e professores; 4. família – alvo de controvérsia, especialmente pelas “características sociais das famílias violentas”; 5. ambiente externo – comunidades com sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência; 6. insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública – falta de equipamentos e recursos didáticos e humanos, além da baixa qualidade do ensino; 7. exclusão social – restrições à incorporação de parte da população à comunidade política e social; 8. exercício de poder – desestímulo e discriminações contribuindo para desrespeitar os direitos humanos dos alunos à proteção.

É fato notório que as violências estão instituídas no ambiente escolar e que podem ser analisadas sob diversas óticas e contextos e, também, que há relação entre a concepção de escola e a formação do sujeito, seja esse adulto ou criança, seja esse aluno ou professor. Reforçando o sustentado, Perez Gómez (2002, p. 213), afirma que “o desenvolvimento

cognitivo e afetivo de cada indivíduo é inseparável dos processos sociais que progressivamente internaliza. Do mesmo modo a aprendizagem é inseparável e incompreensível à margem do contexto sociocultural em que participa o aprendiz, adquirindo habilidades ao mesmo tempo em que desenvolve atividades”. Assim, como o aluno, o professor, também aprendiz, constrói-se em profissionalidade² em diálogo com suas vivências e experimentações.

A construção dos processos simbólicos que estão intimamente ligados à construção de significados auxilia, diretamente, na apropriação do saber. Salienta-se que este fenômeno é individual e particular de cada um não podendo assim ser generalizado. Mas considera-se, também, que a coletividade, a qual faz registros na história e na geografia do sujeito, tece mais que percepções tece representações – no único, no particular, no específico – de origens e conseqüências culturais. É neste encontro do mútuo, na interface entre o coletivo e o individual, entre o pessoal e o profissional que se torna possível o ensinar e aprender, pensar a outro e a si mesmo. Compreender os processos e as marcas que justificam a identidade pedagógica do ofício do ser professor é fundamental, principalmente, para que este não seja reprodutor de violências justificado em suas insatisfações pessoais e profissionais.

Modalidades de aprendizagem e modalidades de ensino atravessadas pelos (com)textos culturais

Alicia Fernandez (2001, p.78) aborda a aprendizagem sempre associada ao ensino, portanto, reconhece a autora que o sujeito ao aprender também ensina, pois "cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular".

A modalidade de aprendizagem, compreendida sob esta ótica, alia-se à modalidade de ensino, ou seja, um modo pessoal que “cada-um”³ (SILVA, 2007) utiliza para aprender e ensinar, para organizar seus pensamentos e suas ações.

Fernandez (2001) com base em Paín (1986) considera três modalidades de aprendizagem que perturbam o aprender, são elas: *hipoassimilação-hiperacomodação*, compreendida como o modo de operar em que o sujeito autor aparece impedido pela força do objeto a conhecer e que ele tende a imitar; *hiperassimilação-hipoacomodação*, neste caso o modo de operação conhece o objeto de forma fragmentada, já que o sujeito autor não aceita a sua legalidade e impõe seu imaginário como real; e, *hipoassimilação-hipoacomodação*, na qual o sujeito autor apresenta um déficit lúdico e fraco poder de criação, resultando num empobrecimento ou não-autorização de operar sobre o objeto.

Já a *alternância variável entre assimilação-acomodação*, conforme a autora, consiste no modo saudável do sujeito aprender e usufruir de suas aprendizagens.

Para cada modalidade de aprendizagem há uma modalidade de ensino, que são: *mostrar-guardar, esconder-ocultar, exhibir e desmentir*. Fernandez (2001) afirma que somente se ensina ao mesmo tempo em que se *mostra e guarda* o conhecimento, pois, assim, o aprendente pode eleger o que se deseja aprender estruturando-se em *assimilação-acomodação*.

Já se o professor ao invés de mostra-guardar o conhecimento, o *exibe*, pode ocasionar uma inibição cognitiva no educando, sintomatizando o aprender em *hipoassimilação-hipoacomodação*. Caso o professor *esconder-ocultar* o conhecimento, o aprendente pode interpretar o aprender como algo impróprio, não-para-si, e corre o risco de constituir-se em *hipoassimilação-hiperacomodação*. E, ainda, se ao invés de mostrar-guardar, o professor *desmentir* o conhecimento, ou se desmentir ao ensinar, pode anular a possibilidade de pensar do aprendente, levando-o a constituir-se em *hiperassimilação-hipoacomodação*.

Percebe-se com o exposto a importância da identificação das modalidades de aprendizagem e de ensino tanto do professores como dos alunos, pois estas são fundamentais no processo de aprender e ensinar. Reconhece-se, também, que os papéis de ensinante e aprendente não são fixos. Pelo contrário, são papéis extremamente móveis, pois passa de uma condição para a outra a qualquer momento. Neste ponto chama-se atenção para um dado que está sendo observado nas escolas participantes da pesquisa e que acaba por ser um importante limitador para a constituição de modalidades de ensino e de aprendizagem bem estruturadas que é a tendência de fixar papéis. Observa-se que as instituições escolares tendem a atrelar professores e alunos em papéis rígidos, bem determinados, onde demanda a uns, apenas, a tarefa de ensinar e a outros, a de aprender.

Outro fato que cabe destacar é que as modalidades de ensino e de aprendizagem são constituídas, inicialmente, a partir das inscrições parentais, assim também, pelo atravessamento do meio sociocultural; portanto, são afetadas por dimensões como: escola, relações entre os pares, macroculturas (SILVA, 2005), entre outras. O que se traz à reflexão é: como ficam essas modalidades de ensino ou aprendizagem quando acuadas pelas violências? O que se pode esperar de um ensinar e de um aprender marcado por atos de violência, como os ilustrados anteriormente?

Segundo Pozo (2002, 2005) aprende-se conteúdo, mas, sobretudo, aprendem-se comportamentos. Até que ponto as violências não estão marcando as práticas de ensino?

A pesquisa, em seus dados parciais, tem mostrado que há uma forte tendência dos professores em reproduzir suas insatisfações nas práticas de ensino. Assim, professores que estão desacreditados do e no ato educativo tendem a responder por modalidades de ensino fraturadas -

esconder-ocultar, exhibir e desmentir - o que faz com que co-atuem nos fracassos escolares e reproduzam, por um não-ensinar o ato de violência. Alguns professores por se sentirem vitimados pelo e no sistema de ensino brasileiro descomprometem-se da Educação: escondem conhecimentos, por não acreditarem mais nas mudanças; desmentem conteúdos dado o seu despreparo profissional e pessoal; e, ainda, exibem-se como profetas de “verdades” eruditas desconsiderando a cultura do aluno que a ele se apresenta. Não seriam essas as violências presentes no cotidiano educativo? Não estariam essas violências, também, intrínsecas nos ambientes escolares?

A possibilidade de anunciação e denúncia de práticas fragilizadas

Os registros dos diários de aula podem expressar, por sua informalidade e de modo “objetivo e subjetivo” (SILVA e DUARTE, 2001), o pensamento do professor. No que se refere ao pensamento, indica sentimentos, crenças, valores e perspectivas que podem fornecer subsídios para análises que indicam as violências praticadas e sofridas referentes ao seu trabalho. E, ainda, os diários de aula contribuem para a construção da autoconfiança, percepção e respeito do processo do ensinar e do aprender e construção de novos significados para a prática de ensino (CRISTÓVÃO, 2002). Portanto, nesta perspectiva, percebe-se que os registros nos diários do professor podem denunciar suas concepções e modalidades de ensino e, a partir de uma leitura e pensar crítico, ressignificá-las. Neste sentido, os registros também podem conter relatos de percepções de violências vivenciadas em seu cotidiano o que o instigaria a repensá-las conferindo-lhes um conteúdo interessante para análise.

Fiad e Silva (2006) defendem que os diários de aula se caracterizam pelos registros da vida privada do professor, ou seja, trata-se de uma fala escrita na qual o interlocutor escreve para si mesmo, portanto, auto-reflexiva. Os autores apontam que esse gênero de discurso oportuniza o pensar sobre a teoria e a prática uma vez que se articule com leituras e estudos bibliográficos e com experiências que o professor vivencia na escola. E salientam que, uma vez estruturados dessa maneira, os diários de aula podem levar ao professor a se conscientizar e a tomar atitudes mais reflexivas, com vistas à modificação de suas ações como sujeito. Mas para que o diário contribua para a formação reflexiva, Silva e Duarte (2001) ressaltam que estes registros precisam ultrapassar o nível de simples relato e contemplar a análise das causas e consequências de suas ações para que o professor se transforme em investigador de si próprio e do mundo em que vive, podendo, dessa maneira, transformar-se e transformá-lo.

Portanto, uma vez que os professores sejam levados a dialogar com seus registros de modo reflexivo pode-se ter uma alternativa para irromper o círculo de violências subjetivas e objetivas

que se estabeleceu na escola. As práticas docentes devem perpassar as marcas de violências ao ponto de ressignificá-las e não reeditá-las nos (com)textos escolares. Nesse sentido, os textos dos diários de aula redigidos pelos professores podem servir de interlocução psicopedagógica, como um (re)clamar, (re)discutir e (re)dimensionar suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

A escola, na atualidade, está inserida em um contexto de violência subjetiva e objetiva o que tende a marcar e a fragilizar a identidade do professor. Essas marcas podem afetar a modalidade de ensino o que pode repercutir na co-autoria, juntamente com as situações de violência escolar, de modalidades de aprendizagem sintomáticas, nos alunos.

Este texto, também chamou a atenção para o fato de que a natureza da formação docente tem sido determinada a partir de modelos construtivistas pedagógicos que, muitas vezes, tendem, erroneamente, a reforçar o ensinar e não o aprender.

Contrapondo esta afirmativa, MOITA (2000, p.114), diz que:

[...] o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.

Percebe-se que o processo de formação docente está articulado aos processos de *aprendencia* e ao de identificação do professor, com o meio que vive e com suas referências pessoais e profissionais que tem. Assim, para que se possa (re)pensar a formação docente é preciso valorizar o sujeito-educador, considerando-o em sua subjetividade e a partir de suas ações pessoais-profissionais, o que é tratado por Tardif (2002, p.230) como “epistemologia da prática profissional”. Para que isto seja viável, é preciso que a subjetividade do professor seja colocada como cerne da discussão, pois segundo o autor

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A formação do educador pressupõe, assim, um combinado de articulações pessoal-profissional em constância reflexão e *aprendencia*. Cabe, portanto, perguntar: não seria necessário que o educador fosse conhecedor de suas modalidades de ensino e de aprendizagem para melhor

compreender a si mesmo e ao educando, a fim de propor práticas pedagógicas mais reflexivas? O educador sensível ao reconhecimento das modalidades de ensino e aprendizagem não estaria mais capacitado para promover uma *ensinasa* e uma *aprendencia* não sintomáticas, assim, não reprodutoras de violências?

Defendem-se, nesse estudo, que a possibilidade de levar o professor a pensar sobre sua prática estaria nos seus registros escritos, ou, tal como denomina Zabalza (2004), nos diários de aula. Esses registros seriam capazes de revelar (com)textos de violência e de modalidades de ensino fragilizadas. Assim, esses registros seriam suficientemente capazes de prevenir a co-autoria da ação docente em modalidades de aprendizagem fraturadas.

A formação pedagógica que é capaz de conscientizar o educador da importância do (re)conhecimento das modalidades de aprendizagem e de ensino, sejam suas ou dos alunos, é capaz de promover com mais facilidade a tomada de consciência de sua própria interioridade. Ou seja, a formação que promove este movimento é capaz de levar o educador a (des)cobrir sua autoria, conduzindo-o a reflexões mais aprofundadas no sentido do humano. Mas, para tanto é preciso que o ambiente escolar seja transformado num “espaço-de-confiança”⁴ (SILVA, 2005). Isto quer dizer que é fundamental que a escola promova espaços de formação continuada e com a efetiva atuação de um psicopedagogo institucional. A psicopedagogia institucional, nesse sentido, precisa intervir nas *falas e escutas* das vivências teórico-práticas dos professores, aproximando cada-um para além de um convívio que permita compartilhar saberes, mas que seja capaz, sobretudo, de estabelecer vínculos, (re)pensar histórias, resgatar *aprendencias*, (trans)formar práticas em ações docentes construtivistas, conscientes e reflexivas alocadas em *Educaidade*. Segundo Silva (2007), *Educaidade* define-se por uma educação construtivista humanitária que é capaz de ir além da objetivação representadora do sujeito. Ou seja, uma Educação capaz de perceber a cada-um como *aprendentes* e *ensinantes*, em toda sua magnitude e possibilidade e, ainda, aproximada da “ética da alteridade” (LEVINAS 1961). Portanto, a *Educaidade* faz com que o professor, a escola, a comunidade como um todo se comprometam a aderir a um movimento de não-violência, numa busca constante de conquista diária (registrada no e pensada pelo diário) de uma cultura consignada na Educação pela Paz.

Referências

- Abramovay, M; Rua, M. das G. (2003) *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Chauí, M. (1985) Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 25-62.
- Cristóvão, V. L. L. (2002) Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru: EDUSC.

- Fernandez, A. (1991) *A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2002) *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2001) *Os idiomas do aprendiz*. Porto Alegre: Artmed.
- Fiad, R. S; Silva, L. L. M. (2006) *Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção*. *Leitura: Teoria e Prática*.v.19.n.35 jul.
- Freud, S. (1997a) *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1997b) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1964) *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, M. (1964) *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1998) *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Levinas, E. (1961) *Totalité et infini*. Essai sur l'extériorité. Paris: Kluwer Academic.
- Lopes, N.; Aramis, A.; Saavedras, L. H. (2003) *Diga não para o Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro.
- Mezan, R. (1992) *Entrevista*. Folha de São Paulo. São Paulo, 1/nov.1992. Mais, p.5-6.
- Moita, B. (2000) In: Nóvoa, A.(org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.(org.). (1995) Formação de professores e formação de documento. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____. (1992) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2000) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, M. F. R; Abramovay, M. (2003) *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco; Fundação W. K. Kellogg; Unirio.
- Oliveira, M. K. (2004) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. Rio de Janeiro: Scipione.
- Paín, S. (1999) *Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1987) *Psicometria genética*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (1996) *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. São Paulo: Central Didática.
- Perez Gómez, A. I. P. (2002) *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1932/1992) *Le Jugement Moral chez l'Enfant*. Paris:PUF.
- Pozo, J. I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2005) *Aquisição de Conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, L. F. da. (2005) A ruptura da mesmidade por uma educação em testemunho e acolhida. In: Congresso Internacional de Filosofia. Portugal/Praga. 2005. *Anais: Perspectiva para o século XXI: Pessoa e Sociedade*. Praga: Universidade Católica Portuguesa. nov 2005.
- _____. (2007) *Educaidade: para além da objetivação do educando*. Porto Alegre: PUCRS, 2007 [tese de doutorado].
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Vygotsky, L. S. (1984) *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. (1990) *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ZABALZA, M A (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed.

¹ Cf. a psicopedagogia as categorias são: organismo, inteligência, corpo e desejo.

² Cf, Nóvoa (19995) considera-se profissionalidade o processo interno de formação do professor, portanto é denominada como a profissão em ação.

³ Cf. Silva (2007, p.112) utiliza-se o termo “cada-um” para fazer referência ao sujeito individualmente, em sua intimidade, especificidades e propriedades, mas, ressalta a autora, tendo como referência “a relação pela ética da alteridade”.

⁴ Cf. Silva (2007) é um espaço subjetivo que se constrói a partir de um vínculo transferencial que permite ir para além das relações laborais, podendo utilizá-lo para uma cartaze terapêutica na qual o professor fala sobre suas angústias, medos, conflitos pessoais e pedagógicos. Esse espaço pressupõe o contrato de sigilo e de cumplicidade que se estabelece na psicopedagogia clínica na prática de consultório.