

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

PATRÍCIA FEITOSA SANTOS

**Violência escolar: o ponto de vista de professores
de matemática**

BELÉM

2011

PATRÍCIA FEITOSA SANTOS

Violência escolar: o ponto de vista de professores de matemática

Versão final da dissertação apresentada à comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Rosália Maria Ribeiro de Aragão, como exigência para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

**BELÉM
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**Violência escolar: o ponto de vista de professores
de matemática**

Autora: Patrícia Feitosa Santos

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Comissão Julgadora:

Profª Drª Rosália Maria Ribeiro de Aragão-
Orientadora

Francisco Hermes da Silva Santos-
IEMCI/UFPA – Membro titular

Adriana Barroso de Azevedo-
UMESP- Membro titular

Isabel Cristina Rodrigues Lucena-
IEMCI/UFPA – Membro suplente

Josete Leal Dias
IEMCI/UFPA- Membro convidado

Belém
2011

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

Santos, Patrícia Feitosa.

Violência escolar: o ponto de vista de professores de matemática / Patrícia Feitosa Santos, orientadora Profa. Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão. – 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2011.

1. Violência na escola. 2. Agressividade (Psicologia) nas crianças. 3. Ambiente escolar. 4. Professores de matemática – formação. I. Aragão, Rosália Maria de, orient. II. Título.

EQUAÇÃO

Equação
Igualdade de dois termos
Cada um, uma expressão

Conceito do tema matema
Usado como esquema
Pra explicar algum sistema

Basta só observar
Um fenômeno real
Pra poder equacionar

No entanto este mundo
Tem problemas mais profundos
Pra matema ir mais fundo

Como equacionar nossa fome?
O desemprego que nos consome?
A violência que não some?

Igualdade de dois termos
Pressupõe o equilíbrio
Do fenômeno a equacionar

Aos que governam o mundo
Nos façam acreditar
Nossos problemas solucionar.

O sol, a terra e o mar
São sistemas que necessitam
Em equilíbrio ficar

Portanto, senhores do mundo
Aprendam com a equação
Que tudo tem solução

Francisco Hermes Santos da Silva

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos citando uma frase da educadora Dora Incontri: *Todo verdadeiro ato pedagógico é um gesto que abre os caminhos do ser humano para conhecer-se e transformar-se, para participar do eã evolutivo do universo.*

Esse momento singular de minha vida – Mestrado- serviu para conhecer e conviver com professores e colegas que de alguma forma contribuíram para meu autoconhecimento e minha ininterrupta transformação. Como é gratificante perceber que estamos todos interligados na teia da vida e que todos têm seu papel na vida de todos, tanto que, nada nem ninguém passam em vão em nossas vidas!

Dessa forma, agradeço primeiramente ao mestre maior – Deus - por permitir essa experiência vivida e aos anjos que me enviou para ajudarem nessa caminhada.

Um deles foi a Professora Rosália de Aragão que, no mais alto de sua sabedoria se fez, e sempre se faz acessível, paciente, amável, mas sem perder a rigorosidade e mantendo as exigências necessárias para me fazer caminhar com minhas próprias pernas; que se mostrou educadora também da vida me partilhando sua experiência em conversas gratificantes entre uma orientação e outra, principalmente através de suas atitudes.

Outro foi a Professora Isabel Lucena, que me conquistou pela sua delicadeza e fortaleza na hora de fazer um projeto acontecer. Obrigada por ter me apresentado o IEMCI e permitir que eu participasse de um de seus projetos.

Agradeço a todos os professores que, de alguma forma, contribuíram para esta minha jornada: Professores Francisco Hermes da Silva, Silvia Chaves, José Moysés Alves, Tadeu Gonçalves, Terezinha Valim, Adilson Oliveira do Espírito Santo, Marisa Abreu da Silveira, Renato Guerra, Erasmo Borges, Maria de Fátima Vilhena, Luiza Nakayama e Jerônimo Alves.

Aos queridos colegas/amigos que fiz neste Programa de Pós-Graduação, que prefiro não citar todos os nomes neste momento por recear esquecer alguém, mas quero assegurar que cada um, do seu jeito, teve e tem grande importância em minha vida. Conto com todos os alunos que por aqui passaram, desde a turma de 2000 até a de 2010, mas em especial com um irmão que aqui encontrei – Aurimar Angelin - que tenho certeza me acompanhará, onde estiver, por toda minha vida .

Às queridas amigas Doroty e Maria Augusta que ajudaram a construir meu projeto de ingresso no programa.

Às amigas Josete e Ana Sgrott pela disposição de ajudarem a desfazer os nós durante a pesquisa, e especialmente à Ana por me receber com tanto carinho em sua casa para os momentos de orientação.

Aos meus amigos Flávio Nazareno, Maria Janete, Janeisi e Maria Augusta que me receberam de braços abertos em seus lares me deixando estudar quando eu não tinha um espaço tranquilo para tal.

Aos companheiros de jornada espírita e espiritual que torceram pelo meu sucesso e sempre mostraram compreensão pelas minhas ausências nas tarefas e nas reuniões entre amigos, em especial aos companheiros do Centro Espírita Yvon Costa e Centro Espírita Boa Nova.

À minha família amada, D. Nazaré, mãe guerreira que tanto lutou para educar seus filhos na ausência de meu querido pai Ranúzia (*in memoriam*) que, mesmo invisível, manifesta seu amor sobre nós e aos meus queridos irmãos, Glória e Carlos, que me presentearam com 4 sobrinhos a quem aprendi a amar como filhos: Miguel, Andréa, Gustavo e Gabriel.

Aos funcionários desta instituição que sempre zelam pelo nosso bem estar e para que tudo esteja ao nosso dispor.

Aos meus 'sujeitos de pesquisa' que prontamente participaram permitindo a realização deste sonho.

Obrigada, enfim, a todos que fizeram de mim uma pessoa melhor em termos profissionais e pessoais.

Sumário

I. EXPLICITANDO MINHA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA DE MATEMÁTICA--08

UMA PONTE ENTRE O QUE FUI E O QUE QUERO SER	18
MINHAS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE <i>VIOLÊNCIA</i>	23

II. COMPREENDENDO A *VIOLÊNCIA ESCOLAR*29

TIPOS DE <i>VIOLÊNCIA ESCOLAR</i>	28
NÍVEIS DE MANIFESTAÇÃO DA <i>VIOLÊNCIA ESCOLAR</i>	33

III. *VIOLÊNCIA SIMBÓLICA* NO CONTEXTO DO ENSINO DE MATEMÁTICA40

IV. EXPRESSANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA.....47

APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	54
PARA ENSEJAR COMPREENSÃO DE SITUAÇÕES DE <i>VIOLÊNCIA</i> RELATADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA	58

V. CONTANDO HISTÓRIAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA59

ENSINAR VALORES E IMPOR VALORES DÁ NO MESMO?-----	60
EMOÇÃO VERSUS RAZÃO.....	63
A CRIANÇA PRESA NA ARMADURA	65
UM CASO DE <i>VIOLÊNCIA SIMBÓLICA</i> ENTRE AGENTES EDUCACIONAIS	67

VI. EXPERIÊNCIAS DE *VIOLÊNCIA* VIVENCIADAS NA INFÂNCIA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....69

VII. REAÇÕES A SITUAÇÕES DE *VIOLÊNCIA* VIVENCIADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EM QUE TRABALHAM.....76

SENTIMENTOS DE INSEGURANÇA E MEDO DE PERMANECER NA ESCOLA	77
O MEDO DOS ALUNOS	79
DESMOTIVAÇÃO/MOTIVAÇÃO PARA TRABALHAR	82

VIII. *VIOLÊNCIA* COMETIDA POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SUAS AULAS ----- 76

NEGLIGÊNCIA E DESCONSIDERAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA DO ALUNO	84
<i>BULLYING</i> DE PROFESSORES	85
MELHORES CONTEÚDOS PARA OS MELHORES ALUNOS.....	86

IMPOSIÇÃO DE VALORES	90
----------------------------	----

IX. REFLEXÕES COSTUMEIRAS DE PROFESSORES APÓS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM SUAS AULAS DE MATEMÁTICA93

A VIOLÊNCIA COMEÇA E ESTÁ 'FORA DA ESCOLA'	94
A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE NÃO PREPARA O PROFESSOR PARA ENFRENTAR A REALIDADE	97
SOBRECARGA CONTÍNUA DO PROFESSOR	103
TUDO MUDOU, MAS A ESCOLA NÃO MUDA	105

X. CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DE REFLEXÃO 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....119

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, para cujo desenvolvimento utilizo as seguintes indagações com o propósito de nortear a investigação: 1) que aspectos da formação docente e social dos professores de matemática, nos seus modos de ver, contribuem/contribuíram para suas percepções sobre *violência escolar*; 2) como têm sido/foram suas trajetórias profissionais e qual a relevância da disciplina Matemática, abraçada por eles como professores, na constituição da sua visão de *violência em sala de aula*. Para isso, contatei professores de matemática que atuam em escolas públicas estaduais, no momento em que frequentavam um curso de formação continuada. Utilizei, para a interação com os sujeitos, uma técnica de *entrevista em grupo de foco tipo episódica* devidamente filmada e transcrita. Dos relatos dos professores-sujeitos da pesquisa emergiram quatro categorias de análise, quais sejam: (A) Experiências de violência por eles vivenciadas na sua infância; (B) Tipo de violência escolar supostamente cometido por cada um dos professores em termos passíveis (ou não) de percepção por eles próprios; (C) Reações dos professores a situações de violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham; (D) Reflexões que cada um costuma fazer após vivenciarem ou terem conhecimento de situações de violência especialmente ocorridas nas suas aulas de matemática ou em aulas de outrem. As análises feitas por mim de acordo com o referencial teórico permitem corroborar que a formação acadêmica dos professores, voltadas somente para a ministração do conteúdo matemático não os prepara para lidar com questões complexas vivenciadas no cotidiano das escolas como é o caso da violência escolar; que o *habitus* do professor de matemática contribui para uma postura rígida diante da disciplina que ministra e, conseqüentemente, em relação a seus alunos; que existe necessidade de trabalhar com um currículo mais aberto, adaptado à realidade da escola e dos alunos, caso contrário o ensino de matemática permanecerá como um dos grandes contributos para a violência simbólica independente de insinuar ou não o reconhecimento de alguns professores como propagador de violência. Esse quadro confirma parte dos termos pelos quais é constituída a visão de violência dos professores de matemática, em suas aulas de matemática.

Palavras chave: Violência Escolar; Educação Matemática; Formação de professor; pesquisa narrativa

ABSTRACT

This is a qualitative research, in narrative modality, for whose development I use the next questions with the purpose to guide the investigation: 1) Which aspects of teacher formation and social development of mathematics teachers in their ways of seeing, contribute/contributed to their perceptions about school violence, 2) How have been/were their professional careers and with the relevance of Mathematics, embraced by them as teachers, in constitution its vision of violence in the classroom. For this, I contacted math teachers who work in public state schools, at the moment they attended a continuing education course. Used for the interaction with the subjects, a technique of focus group interview, episodic type, duly filmed and transcribed. The reports of teacher-research subjects four categories of analysis emerged, namely: (A) Experiences of violence they experienced in their childhood; (B) Type of school violence allegedly committed by each of the teachers in passibles terms (or not) a perception of themselves; (C) Reactions of teachers to violence situations that they experienced in working in school; (D) Reflections that each one usually does after experiencing or have knowledge of particular situations of violence occurring in their math classes or somebody else classes. The analyses made by me in accordance with the theoretical referencial allow us to corroborate the academic background of teachers, directed only for the administration of the mathematical content does not equip them to cope with complex questions experienced in the everyday life of schools, such as school violence, that habitus of mathematics teachers contributes to a rigid posture in front the subject he teaches, and consequently in relation to his students; that there is need to work with a more open curriculum, adapted to the reality of schools and students, otherwise the learning mathematics will remain a major contribution to the symbolic violence, independent of insinuate ou not recognition of some teachers as propagators of violence. This frame confirms some of the terms by which is constituted by the sight of violence of mathematics teachers in their math classes.

Keywords: School violence; Mathematics education; Teachers education; Narrative research

Violência escolar: o ponto de vista de professores de matemática

I. Explicitando minha trajetória como *professora de matemática*

Dia desses estava questionando o fato de eu não ter lembranças dos meus antigos professores. Ao ativar minha memória, me lembrei de uma professora da 2ª série primária... Na verdade, recorro de um episódio que a envolvia. Era uma manhã muito especial para mim, pois era meu aniversário, completava 8 anos. Minha euforia era tanta que não me continha nem ficava quieta, pois queria que todos compartilhassem da minha alegria. Então, estava eu no meio da aula, virada de costas, contando para minha colega que era meu aniversário, quando a professora, lá da frente, falou em alto e bom tom: *Patrícia!!!* Pensei que ela fosse cantar *parabéns p'ra mim* e olhei para ela toda entusiasmada. *Se você não se aquietar, vai ganhar uma palmada de presente de aniversário.* Foi o suficiente para eu ficar quieta e murchar o resto da manhã. Não me lembro de mais nada dessa professora.

Quando dei por mim me vi fazendo um ***curso para ser professora***. Tudo transcorreu tranquilamente, mas eu não entendia como as disciplinas “ditas pedagógicas” poderiam me fazer ser uma “boa professora”, pois era tudo tão teórico! Até que no terceiro ano chegou o momento do *estágio*. Ficamos - eu e mais três colegas - de estagiar em uma escola municipal. No entanto, o fato é que ninguém nos orientou sobre o que devíamos fazer... Pensei que deveríamos *imitar* os professores da turma. Então observei a professora da turma e a imitei. Nossa única tarefa consistia em corrigir as tarefas no quadro.

Também tive, a partir do terceiro ano, o privilégio de trabalhar em um Laboratório de Matemática. Foi onde aprendi novas estratégias de ensino de matemática, tais como *jogos*. Essa experiência foi valiosa, pois pude estar com

crianças das séries iniciais e até alunos do ensino médio. Para minha sorte, depois de me graduar, essa mesma escola me contratou como professora de matemática. Foram nove anos de muito aprendizado, pois sua estrutura e a qualidade de seus profissionais me fizeram aprender a ter respeito pela minha profissão. Aprendi a ser docente em ‘termos ambientais’, no dizer de Carvalho e Pérez (2001), vivenciando ideias, atitudes e comportamentos daquele contexto especificamente, porém admito que muitas dessas vivências foram adquiridas por mim de maneira passiva, aceitando tudo como algo “natural”, pois a escola era/é muito exigente quanto ao conteúdo e a disciplina, por ser uma escola para filhos de militares.

Porém, lá aprendi a ter disciplina com horários, com planejamentos, bem como a compartilhar ideias com os demais colegas, não só da mesma área.

Na metade do mesmo ano, fui contratada para lecionar em outras escolas do Estado do Pará. Ocupei meus três turnos com trabalho docente, para poder ganhar condignamente. Quando chegava em casa, minha mãe já me recebia com um relaxante “escalda pé”, para aliviar meu cansaço.

Em escolas estaduais percebi que a relação profissional entre os professores não eram tão profissionais quanto na minha primeira escola. Eles se reuniam – e eu também - apenas para um *bate papo eventual e comprar produtos da Avon, Natura...* Para mim estava tudo bem, pelo menos era um momento para relaxar, já que o ambiente não era tão rígido quanto na outra com alunado de família militar. Mas isso não me impediu de fazer amizades valiosas e encontrar professores dedicados ao seu trabalho.

Nessas escolas conheci uma realidade bem diferente da escola para filhos de militares. Crianças maltrapilhas, com fome, ávidas de afeto, não que as outras também não fossem. Ficava sempre compadecida. Desde então comecei a prestar mais atenção àquelas pessoas que, até então, para mim eram apenas “depositários de conteúdos”.

Comecei a me preocupar com a falta de interesse dos alunos. Não só os da escola da periferia, embora esses se expressassem em maior número. O que poderia fazer para mudar esse quadro? Conversava com os outros professores, mas eles diziam que *era assim mesmo*, que eu devia ir me acostumando... O conselho deles era que eu fizesse meu trabalho e não me preocupasse além disso.

Foi nesse início de carreira que cometi o “erro” de chorar em sala de aula. Digo *erro* por que minha professora de psicologia na faculdade fôra bem clara ao nos dizer enquanto licenciandos: ***Deixem seus problemas fora de sala de aula, não demonstrem suas fraquezas.*** Mas eu não consegui ficar alheia à falta de perspectiva daquelas crianças e fui conversar com elas para que “despertassem”, percebessem a necessidade dos estudos - não só da Matemática - na construção de um futuro promissor. Estava falando da minha realidade, das minhas verdades. Quanta ignorância das reações possíveis!

No decorrer dos anos fui percebendo que não adiantavam tais “sermões”. Os alunos mostravam-se cada vez mais desinteressados. Assim, começou meu processo de desestímulo que foi paulatinamente se agravando. Pensei que fosse mais fácil fazer como muitos professores fazem até hoje, quando simplesmente “administram suas aulas”, sem se importar com os sentimentos dos alunos nem questionar o porquê de tamanho desinteresse demonstrado diariamente pela indisciplina, pela revolta, pela indiferença.

O fato é que essa postura não melhorou em nada minhas inquietações. Cedi ao jeito que meu coração pedia: ser atenciosa com alunos em sala aula, perguntar sobre suas inquietações, fazer mesmo o “papel de psicóloga”. Alguns alunos falavam que me adoravam, mas não gostavam de matemática e diziam até que eu deveria ser professora de outra disciplina, pois com essa eu não combinava.

Desde então, percebi que não estava conseguindo aliar minha prática acadêmica (formal) com minhas atitudes (informais), pois ainda acreditava que o “bom aluno” deveria se apropriar de todo rigor matemático para compreender as

operações e aprender a raciocinar. Posteriormente, percebi¹ que na verdade eu estava validando as reflexões teóricas de Pierre Bourdieu no que diz respeito à violência simbólica, em que o professor nega o capital cultural do aluno em favor de um novo habitus imposto pelo capital cultural dos grupos majoritários da escola, contribuindo para a perpetuação da reprodução escolar. Estava, assim, estabelecendo apenas uma relação *mecânica*, apenas *memorística por imposição*, não oferecendo oportunidade de construir a *ancoragem necessária* com seus *conhecimentos prévios* a fim de tornar aquela aprendizagem em *aprendizagem significativa*, como nos explicita a teoria de Ausubel (ARAGÃO, 1976). Hoje, pensando naquela época, me assumo como uma professora de matemática nos moldes cartesianos – “matemática pela matemática” - com heranças de um racionalismo no qual, para ensinar matemática, era preciso demonstrar, deduzir e construir a realidade apesar do aluno, ou seja, desvalorizar o pedagógico. Reconheço a importância desse momento na construção de minha consciência docente, compreendendo-me como um ser em evolução que, *embora já duvidasse suficientemente do passado para imaginar o futuro, ainda vivia demasiadamente o presente sem poder realizar nele o futuro desejável. Estava ainda dividida, fragmentada* (SANTOS, 1987).

Sem perceber acabei construindo meu *habitus professoral*² na imagem daqueles que um dia critiquei, porém já estava reconstruindo esse *habitus* modelando-o em termos diferenciados, ao meu modo de compreensão.

O ápice de meus questionamentos aconteceu quando saí da escola para filhos de militares e fiquei somente nas escolas públicas estaduais. Em minhas andanças nesses 10 anos trabalhando nas escolas estaduais, já passei por 10 escolas, 10 bairros diferentes. A maioria situada em bairro de risco de violência escolar e social. Em uma delas, onde o nível de violência é altíssimo, são

¹ Com a ajuda do Prof. Dr. Francisco Hermes da Silva, da área de Matemática e doutor em Educação, integrante do corpo docente do PPGECM – UFPA.

² Termo usado por SILVA, Marilda no artigo **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. 2005, SP. Esse termo foi resgatado por Bourdieu da velha noção aristotélica de *hexis* que significa o modo de agir do qual o homem se apropria e sobre ele modela seu caráter por decisões próprias. Não é algo fechado, pois que se pode reformular o *habitus* de acordo com as experiências vividas.

recebidos alunos que têm contato direto ou indireto com a “marginalidade”, alguns se encontrando até na situação de ‘liberdade assistida’³.

Nessas circunstâncias, o que chamou minha atenção de imediato foi *como* esses alunos eram vítimas de preconceitos por parte do corpo docente. Alguns professores chegaram a expressar sua rejeição através de expressões tais como: *Esses alunos têm que voltar p’ra cadeia* (no caso dos que já tinham passagem pela polícia)... *Eles não têm mais jeito... Não adianta perder tempo ensinando a esses alunos!*

Tais fatos são corroborados pelo relato de um professor participante de um fórum de discussão, em 2005, no site *Educação Pública*⁴, onde o tema focado era: **Como os professores podem enfrentar a violência na escola?** Este professor a quem me refiro disse: *O professor não é um profissional capacitado para lidar com a violência. Isso se deixa para a PM que está treinada para lidar com infratores, marginais e qualquer tipo de escória.* Esse professor sugere que ***se traga a polícia para dentro da escola.***

Apesar de muitos concordarem com a presença policial na escola, entendo que os agentes escolares a aceitam levados pelo medo de enfrentarem sozinhos as situações mais violentas como assaltos, furtos, invasões de gangues, mas também compreendo que constitui excesso a presença policial na escola, a qual acaba banalizando os motivos de sua permanência no espaço escolar, pois até para resolver casos banais de indisciplinas eles passam a ser acionados. Ainda assim, corroboro as ideias de Abramovay, Cunha e Calaf (2009) ao concluírem que as ações pedagógicas tendem a ser mais eficazes na transformação do processo educacional do que na recorrência à polícia nos casos-limite.

Mesmo que seja acionada a presença militar para resolver certos casos de ‘violência na escola’, vale a pena indagar: ***Não serão tipos de violência... o desprezo de professores pelos alunos? ...os olhares superiores de reprovação***

³ É uma intervenção educativa centrada no atendimento personalizado, garantindo a promoção social do adolescente através de orientação, manutenção dos vínculos familiares e comunitários, escolarização, inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

⁴ Refiro-me ao site http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.php?cod_per=40

permanente? ...uma metodologia de ensino enfadonha que mais desanima do que motiva crianças e jovens para aprender? Nesses outros casos, geralmente desconsiderados em termos de violência, quem deverá ser acionado para resolvê-los?

Diante de problemas como esses, confesso que mesmo me sensibilizando muito com a realidade desses seres humanos que estavam sob nossa responsabilidade, eu não conseguia mudar minha prática em sala de aula. Refiro-me aos métodos de ensino, principalmente ao buscar ensinar matemática nas turmas onde mais se concentravam os “alunos problemáticos”. Eu não conseguia me motivar para fazer algo interessante, que possibilitasse aos alunos aprenderem matemática, conseqüentemente não conseguia motivá-los. Agora entendo porque *os alunos diziam gostar da Professora Patrícia, mas não da disciplina que ela lecionava*. A culpa não era da matemática e sim da maneira que eu a estava apresentando, a forma como eu a tratava, em nada favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Comecei a repensar em como eu estava recebendo aqueles alunos na minha sala de aula. Então, meio receosa da reação deles, peguei um livro de mensagens otimistas e passei a ler algumas no início da aula. Para minha surpresa eles gostavam e comentavam. Percebi que as ‘mensagens bonitas’ os faziam refletir sobre suas vidas. Desde então, eles sempre me pediam para ler algo do “livrinho de Deus”, como eles chamavam. Essa atitude fez com que as barreiras entre nós fossem quebradas. No entanto, eu tinha consciência de que esta seria uma forma pessoal de abordar questões que me pareciam “sem saída” ou se expressavam sem alternativas pedagógicas claras para encaminhamento de soluções ao nível escolar. Eu sabia muito bem que isso pouco teria a haver com a aprendizagem da disciplina matemática.

A partir de então, alguns alunos começaram a pedir para conversar comigo ao final da aula. Falavam sobre seus problemas familiares, como estavam preocupados com os amigos que haviam adentrado na vida do crime. *E a matemática?* Eu mesmo me perguntava. Alguns, poucos, passaram a se

interessar mais pelo conteúdo da disciplina, talvez em razão de me dispensarem maior atenção como professora, como se pretendessem “me agradar”, mas eram muito poucos.

Eu ainda não conhecia e nem estava em meu repertório a estratégia de envolver ou relacionar essa disciplina a problemas sociais, como sugere Skovsmose (2007). Nem com as leituras de Paulo Freire, que para mim foi um “missionário na educação”.

Em meio a tantas reflexões, observei como aquele contexto de violência, vivenciado pelos alunos e pelos professores, fazia-nos adaptar às situações que antes nos chocavam a todos. Chegou ao ponto de alguns professores, visivelmente, nem se sensibilizarem com a morte de um aluno que fôra assassinado na porta da escola. Muitos argumentaram que “ele teve o que mereceu já que se tratava de um *marginal*”.

Propus, na ocasião, que pelo menos fôssemos ver a família daquele que havia estado conosco. Uma professora reagiu dizendo que a mãe do menino já devia estar preparada, pois conhecia a natureza do filho. Sempre que penso nisso me remeto a uma frase de Cristo que assinalava ‘*não vim para os sãos e sim para os doentes*’.

No meu caso, somente no dia posterior ao incidente, quando estava na de sala de aula “fiscalizando uma prova”, soube do que havia realmente ocorrido com o nosso aluno, justamente ao perceber que um dos alunos presentes na turma chorava incontrolavelmente. Ao indagar o motivo do choro, seus colegas me deram a notícia. Eu não entendia a razão de a escola não ter suspenso as provas para que pudéssemos pelo menos conversar com os demais alunos, orientando-os e consolando-os. Com que cabeça aquele menino poderia fazer “prova” após a morte trágica de um colega ou amigo? Eu resolvi, então, parar a prova por alguns minutos para conversar com todos e juntos fizemos uma oração pelo colega assassinado.

A meu ver, alunos não podem ser tratados como insensíveis porque não são máquinas sem sentimentos em razão de sua condição de “marginalidade” em uma comunidade socialmente desconsiderada. Eles se diferenciam claramente porque tiveram sua infância roubada e passaram a conviver com a dura realidade de *terem que endurecer para sobreviver*. Provavelmente aquela avaliação deles, que eu supervisionara, deve ter sido sobremaneira prejudicada pela falta de condições emocionais de ‘fazer prova’.

Onde fica nossa responsabilidade pedagógica e social como educadores já que o aluno assassinado - o dito “marginal” - havia frequentado essa escola desde criança? Os professores mais antigos relataram que ele era um garoto tímido, carente de atenção e vivia apanhando dos colegas maiores. Como não percebemos os rumos que a vida dessa criança havia tomado? Por que eu não havia sido mais firme quando percebi que ele se ausentava de minhas aulas para ficar na porta da escola aparentemente sem motivo? Como ressalta Morin (2005), *a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos quer estranhos, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão*.

A citação acima corrobora com meu entendimento de que nosso compromisso, como educadores escolares, vai além das situações que ocorrem dentro da escola, pois o aluno é um ser social que precisa reconhecer as consequências de seus atos na sociedade e, entender que estamos todos interligados, e que nossas ações, sem dúvida, influenciam a vida dos que estão à nossa volta, e vice versa.

Por ocasião da morte daquele aluno, consegui mobilizar a direção da escola e fomos, em caravana, à casa do rapaz assassinado. Lá encontramos a mãe inconsolável - e adivinhem? - ela não estava preparada para perder o filho, mesmo sabendo do histórico de vida dele. Essa mãe ainda tinha esperança na recuperação do filho querido... Não pude deixar de pensar: *quem somos nós para julgarmos o fim certo de alguém?*

Percebo que a escola ainda hoje parece não ter ciência de, ou não levar em conta sua função social. Ouço muito falar na escola *inclusiva*, mas só confronto a *exclusiva*. *Exclusiva* para os ditos “bons alunos”, sem deficiência física, mental, moral, espiritual... e com capital cultural devidamente adequado ao modelo da escola reprodutiva do *status quo*.

Uma expressão clara dessa minha percepção foi o fato de ter presenciado uma diretora prometer aos professores que faria uma “limpeza” na escola, que daria ‘transferência’ para os alunos que trouxessem problemas de disciplina, para os reconhecidamente “marginais” e que não mais matricularia possíveis delinquentes vindos de outra escola. Diante disso pensei: *Para onde podem ir esses alunos? Ficam sem estudar?*

Certamente, muitos desacreditam no potencial de uma pessoa em condições ditas ‘reprováveis’, tendo a “certeza” de seu fracasso. Todavia, como ressalta Morin (2003, p.130), *reduzir o outro a um único aspecto da vida dele, para defini-lo na totalidade instala uma total incompreensão*.

Durante esses processos, reconheci em mim mesma algo de insensibilidade e incompreensão, não só com estudantes.

Lembro de uma professora novata que ingressou em nossa escola. Uma pessoa “fechada”, de pouco conversa, a não ser para, uma vez ou outra, perguntar algo. Um dia eu estava na sala dos professores conversando com uma colega. Era o intervalo de um turno para o outro. Enquanto conversava com ela, percebi que aquela professora nem dirigia para nós o seu olhar, concentrada em um caderno. Sua expressão era fria, carrancuda. Então, pensei naquela pessoa séria, que chegava a ser antipática. Desde então, não mais a vi, pois entramos de férias. Ao retornar o período letivo, a Diretora nos informou: “A professora Vera faleceu”. Como havia falecido? Infarto, acidente? Não. Ela havia se *enforcado*.

Naquele momento percebi o quanto eu havia sido insensível na pouca convivência que havia tido com ela. Nem a conhecia e já fizera julgamentos a seu

respeito, julgamentos prévios esses que impediram qualquer aproximação entre nós.

Passei a ter consciência do quanto tendi a promover certo tipo de "atitude violenta", algumas vezes inconscientemente, outras não, *por que o bem que eu quero não faço, mas o mal que eu não quero esse eu faço*, como refletiu sabiamente o apóstolo Paulo. Sem a intenção de querer transformar minhas reflexões em sentimentos de culpa, busco novamente apoio em Morin (2003) ao enfatizar que *a prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro*.

Por ter me percebido ora no papel de vítima ora no de algoz, bem como pela minha inexperiência de reconhecer as sutilezas como se apresentava a *violência intramuros da escola* pretendo com esta pesquisa investigar **em que termos os professores de matemática percebem a violência escolar e de que forma eles reagem às situações de violência em suas escolas e em suas aulas de matemática.**

Para nortear minha investigação, tenho necessidade de pesquisar aspectos tais como os seguintes:

- que aspectos da formação docente e social de professores de matemática contribuem/contribuíram para suas percepções sobre *violência escolar*,
- como tem sido/foi sua trajetória profissional e qual a relevância da disciplina Matemática, abraçada por eles como professores, na constituição da sua visão de *violência em sala de aula*.

Compreendo que minha trajetória profissional e pessoal me trouxe percalços que foram incluídos como aspecto formativo do que sou e das percepções que tenho das situações que vivencio, como por exemplo, da violência escolar agora ancorada por um arcabouço teórico. Assim, percebi a necessidade de conhecer para entender alguns aspectos formativos

apresentados por outros professores de matemática que contribuíram para a construção de suas visões sobre o tema dessa pesquisa.

➤ **Uma ponte entre o que fui e o que quero ser**

Quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido.

Thompson

Quando eu já me sentia sensibilizada e preocupada com a qualidade do ensino que eu ministrava, recebi o convite de uma colega para participar do **Projeto Imagens** na Universidade. Logo aceitei e comecei a frequentar reuniões de grupos de pesquisa, mais especificamente no grupo de *Etnomatemática*.

Fiquei encantada ao entrar em contato com **profissionais empenhados em fazer diferença na sala de aula**, preocupados com a aprendizagem dos alunos e com a formação do professor. Senti como se estivesse sendo resgatada.

Agora, que me encontro também no papel diferenciado de mestranda, fica muito claro para mim a importância da atenção que essas pessoas demonstram por nós. Com as leituras para conhecer as bases epistemológicas das Ciências, bem como as conversas inter-pares nos “almoços filosóficos”, penso que já consigo enxergar quais filósofos e teorias podem me nortear nessa caminhada para tornar-me uma professora de Matemática (e uma pessoa) diferenciada mesmo em qualidade.

Refletindo sobre como os positivistas puderam pensar que a *Ordem e o Progresso* eram úteis à educação da época, percebi que eles acreditavam que só através da *disciplina* (ordem) era possível conseguir a *aprendizagem* (progresso) e entendo também como essas ideias ainda permeiam minha prática. Confrontei o filósofo Kant (*apud* AQUINO, 1996 p. 10), por exemplo, para quem *permanecer parado e quieto num banco escolar é necessário para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos*. Mas, confrontei, também, **o fim das certezas** de Prigogine (1996), que atentou para a possibilidade de existir *ordem na desordem*,

ou seja, de poder haver, sim, aprendizagem numa “aula barulhenta”, em trabalho em grupo, numa peça de teatro.

Percebi, além disso, que o currículo não precisa seguir uma ordem linear para poder ser ministrado. Por exemplo, por estarmos, ainda, cristalizados na ideia de que um conteúdo de Matemática só pode ser ministrado quando já visto outro que o subsidie linearmente, cultivamos os usuais “pré-requisitos” mesmo quando esses deixam de ter sentido fora do âmbito do *pensamento causal*. Compreendi a importância de se construir um currículo buscando, nos dizeres de Macedo (2005), *suas raízes na história e trazer, para a reflexão, teorias, conceitos, funções e significados para, desta forma, compreender relações entre cultura, escolarização, controle social e poder*.

A sociedade dinâmica está em constante renovação conseguindo se auto-organizar e com ela o homem. Daí a necessidade de a escola, o currículo, as aulas usuais seguirem ou prepararem-se para esse mesmo tipo de dinâmica e de transformação.

Diante de tantas renovações e da dificuldade de a escola acompanhá-las, algumas pessoas afirmam que estamos passando por uma crise referindo-se, principalmente a certo “caos” da educação brasileira. Como a palavra ‘crise’ pode significar ‘mudança’ e também ‘desenvolvimento’, prefiro acreditar que estamos sofrendo uma transformação, passando da **racionalização** (o homem sob o domínio da ciência) para a **subjetivação** (o reconhecimento da ação do sujeito humano que se assume como tal).

Mesmo que alguns educadores enfatizem o desenvolvimento cognitivo do educando, outros também se preocupam com a condição humana e com os sentimentos, isto é, com a afetividade, justamente reconhecendo a *complexidade do ser humano*. Isto quer dizer, como afirma Morin (2005, p.15), que *o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa*

*‘ser humano’. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a **condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.***

Nesse sentido, entendo que há necessidade de uma urgente retomada da educação, de forma tal que se possa apresentar, em seu nome, atividades de forma prazerosa ou interessante e, seguramente, passível de compreensão, a fim de merecer o esforço intelectual dos alunos, na apropriação de saberes produzidos pela humanidade na marcha do tempo histórico. Agora posso reconhecer que meu papel não é “passar conhecimento pronto” para o aluno, mas “perturbar” suas “zonas cognitivas estáveis” e provocar “caos cognitivo” ou “dissonâncias cognitivas” que possam resultar em “zonas de criatividade”.

Essa consciência começou a surgir quando estudei Capra, Morin e Sousa Santos. Através deles fiquei conhecendo a visão holística, a teoria da complexidade e o pensamento sistêmico, cujas proposições, a meu ver, podem me dar sustentação para explicitar a importância da afetividade e da valorização sócio-cultural na aprendizagem.

A *teoria da complexidade* me ajudou a perceber minha ingenuidade em pensar que eu, como professora, deveria ter todas as respostas. Foi sobremaneira tranquilizador compreender que estamos cercados por um mundo de incertezas, que existem *várias verdades* e que há sempre algo de novo para ser estudado dentro de um tema, pois o meu olhar é diferente do olhar do outro. Hoje sei que a isso se chama de *incompletude*. É claro que isso não significa que devo me acomodar e não procurar me aprofundar na construção de meus conhecimentos, mas, pelo contrário, quero saber muito mais a esse respeito para atualizar-me e transformar-me continuamente.

Também compreendi o quanto é prejudicial para nós, como professores, nos especializarmos em uma disciplina, mesmo considerando os avanços ocorridos no século XX nesse âmbito, pois como analisa Morin (2000, p.38) estes avanços *estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que*

muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino. Por outro lado, Barbosa e Bulcão (2004) explica que Bachelard assinala que a especialização ao invés de induzir a um conhecimento limitado, na verdade, promove uma cultura geral considerável. O que diz Morin e o que dizem Barbosa e Bulcão, que parecem corroborar com o já dito, sobre o fato de que cada um tem um olhar diferente sobre o mesmo tema, me levam a considerar que ambos tem razão e me produz exatamente o sentimento de incompletude que me fez buscar cada vez mais conhecimento. Como consequência me vem a certeza de que um professor pode se considerar pronto para o magistério quando toma consciência dessa incompletude de forma tal que o faz considerar, sem desdouro, as fraquezas de seus alunos como um processo de construção de sua incompletude.

Como é impossível sabermos profundamente tudo sobre ‘disciplinas’ que compõe o currículo escolar, há necessidade de nos centrarmos em algumas delas como pretextos de educação. Porém é importante que saibamos estabelecer relações com outras ‘disciplinas’ a fim de minimizarmos as dificuldades de fazer conexões com outras áreas de conhecimentos e correremos o risco de nos fecharmos em “nossos saberes”, pois as especificidades metodológicas de cada professor acabam por dificultar que o estudante tenha uma percepção geral do mundo e das culturas com que convive.

Morin, já referido, muito me esclarece com seu pensamento sobre como a afetividade interfere na aprendizagem, as assinalar o seguinte: *A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída pelo déficit de emoções; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.*

A esse respeito Souza (2003) explica que Piaget também evidencia em seus estudos que a afetividade interfere no funcionamento da inteligência, perturbando-o, estimulando-o, acelerando-o ou retardando-o como os casos dos sentimentos de sucesso e fracasso que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem.

Segundo La Taylle (2004), Wallon defende que o ser humano, logo que saiu da vida puramente orgânica, foi um ser afetivo. Assim, ele conclui que afetividade e inteligência estão misturadas, com predomínio da afetividade.

Tenho ciência que não existe “receita pronta” para resolver todos os problemas da educação, mas só o fato de já ter tido oportunidade de fazer essa catarse de minha pregressa vida profissional parece me dar condições de prosseguir refletindo e buscando diferenciar-me em qualidade docente, e como pesquisadora do ensino, nestes novos tempos do século XXI. Encontro-me, pois, no âmago do que é ressaltado por Santos (1988), quando diz que *vivemos num tempo atônito que, ao debruçar-se sobre si próprio, descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não ser, ora pensamos não ter ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já ser, ora pensamos nunca vir a ser.*

Em contato com as discussões teóricas no meio acadêmico e as leituras edificantes, principalmente das narrativas de vidas de professores, as experiências por mim vividas no âmbito pessoal e profissional, positivas ou não, influenciaram decididamente a professora diferenciada que estou me constituindo. Deparo-me, no entanto, com dificuldades de desvencilhar a vida dos alunos da minha própria vida, posto que nossas histórias se misturam. Ao refletir sobre minha prática, ao tentar diferenciar minha prática docente, torna-se decisiva a sua influência, pois tudo o que busco é por causa deles. Por isso, nesta pesquisa, ao olhar preferencialmente para os professores acabo ‘respingando’ meu olhar para os alunos enquanto ‘catalisadores’ das possíveis *ações, reações e reflexões* desses educadores.

Considero que tenho assumido, assim, uma atitude responsável nos termos de Zeichner (1993, p.19) ao sugerir que o professor reflita sobre os três tipos de consequências de seu ensino: as **consequências pessoais** – *efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos*; as **consequências acadêmicas** – *os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos*; e as

consequências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino na vida dos alunos.

Amplio essa reflexão também para as consequências das atitudes dos professores em sala de aula, da forma como tratam seus alunos, da forma como deixam a violência, e em particular a violência escolar afetar sua prática enquanto vítima e enquanto algoz.

Pareço mesmo a *Alice no país das maravilhas*, descobrindo coisas que não conhecia em alta velocidade e tentando manter a cabeça aberta para as novidades. Será que estou preparada para entrar mais fundo na “toca do coelho”?

➤ **Minhas primeiras reflexões sobre violência**

O exercício de escrever parte de minhas memórias me fez compreender a relevância dessas vivências nas primeiras reflexões que fiz sobre o tema que me propus estudar, pois como argumenta Archangelo (2004, p.25) *buscar compreender a história de um professor é também buscar em que medida seu psiquismo sofreu o impacto de sua inserção na escola e até que ponto também a produziu.*

Preocupe-me também em procurar a relevância acadêmica sobre o tema da ‘violência escolar’ na visão de professores. Os trabalhos acadêmicos que entendi serem relevantes para esse estudo foram os seguintes:

- **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental** ⁵
- **Violência escolar:** um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola⁶

⁵ Tese defendida em 2001 na Universidade Federal da Bahia por Marilena Ristum.

⁶ Dissertação defendida em 2004 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais por Célia Auxiliadora dos Santos Marra.

- **Violência na escola:** uma análise de diferentes vozes e posições sociais⁷
- **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência escolar**⁸

Esses e outros trabalhos sustentam a ideia de que a investigação por mim desenvolvida se torna uma pesquisa de interesse acadêmico devido não só à atualidade do tema, mas também à escassa exploração da visão de professores, especificamente de matemática sobre a temática.

Diante dos episódios que vi, vivi e tomei conhecimento torna-se evidente que abuso sexual, espancamento, tortura, são exemplos claros de violência. Mas, um olhar repreensível, uma ameaça virtual, uma aula insuportável podem ser assumidos como violência?

Recordo que uma notícia veiculada na televisão me chamou a atenção⁹: *...Uma professora amarrou um aluno de 5 anos na cadeira e o amordaçou em sala de aula, alegando a indisciplina extremada da criança. Ao ser detida pela polícia, ela reconhece o extremismo de seu ato. Ela foi afastada do cargo e responderá em liberdade por três crimes: maus tratos, constrangimento ilegal e vexame.*

Entendo que esse fato configura '**violência**' nos termos em que o dicionário a define¹⁰: *qualquer força empregada contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa; constrangimento, físico ou moral, exercido sobre pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem.* Porém, será que uma professora reconhece um 'ato extremo' desses como 'de violência'?

⁷ Trabalho defendido na Universidade Estadual de Campinas em 2005 por Aline Luci Inácio Caprera.

⁸ Dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2005 por Vivian da Silva Lobato.

⁹ Notícia do Jornal Hoje da Rede Globo de Televisão do dia 16 de junho de 2010.

¹⁰ Dicionário de português Michaelis-uol *on-line*.

Outro fato considerado extremamente violento – pelo mundo todo - é a mutilação genital feminina em determinados grupos africanos, mulçumanos e tribos indígenas do Peru. No entanto, essa violência, para eles, assume conotação cultural, pois se trata de um *ritual de transição para vida adulta*, uma vez que, após esse “rito” a mulher está apta a arrumar um marido. Como não é possível para a mulher deixar de obedecer a este costume, e se o fizesse não casaria, então, para ela e seu grupo social – assumir esse tipo de violência e de dor - é uma cerimônia que gera muita alegria.

Entre tantos outros exemplos que poderia tratar, me vejo mergulhada em minhas reflexões e percebo que a violência não é um fenômeno acabado em si mesmo, nesses termos, corroboro o que afirma Abramovay (2006, p.47) **que a violência é resignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais**. Tal posição mostra a enorme dificuldade de conceituar *violência*, pois esse termo assume significados diferenciados de acordo com o contexto e com autores vários por ser um tema explorado em diversos países, em múltiplas culturas.

No contexto brasileiro, alguns estudos justamente como os de Abramovay *et al.* (2002) associam o fenômeno da violência à pobreza e à desigualdade de rendas, porém essa associação é considerada insuficiente no plano explicativo apesar de reconhecer no horizonte de condicionantes da violência, a modelagem da pobreza e das desigualdades sociais no país.

Se não bastasse a complexidade de sentidos e significados, ainda se tem de considerar as mudanças da concepção de violência através dos tempos. O que era considerado violência há 50 anos, pode já não ser mais assim considerada no tempo presente e vice-versa.

Antigamente os pais podiam “corrigir” seus filhos com “cintadas”, “chineladas”, “pauladas”. Era comum, também, que alunos apanhassem com *palmatória* na escola a fim de ser possível “ensiná-los” durante a sabatina de tabuada. Essas atitudes eram socialmente aceitas ou assim camufladas. Nos dias atuais esses atos são inadmissíveis e estão sujeitos à punição de acordo com a Lei 2.654/03 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O que foi exposto até o momento produz a seguinte reflexão: o que podemos considerar *violência* afinal? A violência depende de quê?

Para Charlot (2006)¹¹, ***qualquer violência é o que a sociedade considera insuportável e rejeita com força.*** Concordo com este autor ao afirmar que o problema é que a sociedade atual está cada vez **mais** suportando cada vez **menos** suas dores, suas frustrações, pois sua atenção tende a estar voltada para o consumismo, o individualismo, o que dificulta as relações interpessoais.

Em função disso, o referido autor ainda esclarece que, segundo Freud, ao vivermos de forma coletiva estamos sujeitos a aprender a lidar com o outro, no entanto, a própria convivência gera frustração e toda frustração gera *agressividade*. Esta, por sua vez, gera *conflito*. Mediante isto, pode-se concluir que *não há vida humana sem frustração, agressividade e conflito*. Porém, mesmo familiarizados com esses aspectos, muitos não sabem distinguir, por exemplo, eventos de *conflito* e *violência*, como observado na pesquisa de Pontes (2007), cujos resultados foram obtidos através de entrevistas com membros da comunidade escolar. Nessa pesquisa, o autor explicita que o *conflito*¹² é uma forma de interação entre os indivíduos e que o *conflito é positivo quando estimula a comunicação e o diálogo construtivo e, muito negativo quando a tensão emocional e o desafeto perturbam a comunicação ou a tornam inviável*. (ORTEGA & DEL REY, 2002, p.140). Quando não é bem trabalhado, instaura-se o *desrespeito* e a *violência*. Em casos de conflitos entre professores e alunos o desrespeito pode acontecer se o professor não souber usar sua autoridade e resvalar no autoritarismo.

A inexistência de conflitos só seria possível se todos os seres humanos comungassem das mesmas opiniões, dos mesmos valores. Se já é difícil conciliar opiniões diversas conosco mesmo, gerando conflitos internos, imagine-se com o outro!

¹¹ Cf. Prefácio do livro *Cotidiano das Escolas: entre violências*, produzido pela UNESCO.

¹² Esclareço que existem vários tipos de conflito: o social, o cognitivo, o sócio-cognitivo, o político, o familiar, entre outros. Porém para os fins dessa pesquisa me deterei no conflito social

Para ilustrar, trago a lembrança de um fato ocorrido em uma das escolas em que trabalhei: certa vez, em minha sala de aula, ao comentar o fato de um professor ter sido assaltado na porta da escola, um aluno disse que a culpa era do professor, pois os professores – generalizou - adoravam exhibir seus carros, roupas caras, celulares “bacanas”. Ficou claro para mim naquele momento o quanto ele se sentia provocado e frustrado por qualquer tipo de ostentação vindo de pessoas de nível social acima do dele, pois como afirma Vieira (*apud* ABRAMOVAY, 2006, p.56), *a pobreza, o não acesso à educação e a bens essenciais, e à dignidade humana são formas que facilitam a percepção do outro como inferior* sendo, por isso, provável que esse sentimento de inferioridade venha contribuir para a revolta e a reação negativa de alunos. Isto, por sua vez, pode acionar também uma reação negativa do professor por não ter a compreensão do contexto de seu aluno.

Aprofundando a pesquisa sobre o tema¹³ encontrei vários tipos de violências que, ao serem consideradas, variam de acordo com a *intensidade, instantaneidade e perenidade das ações*. Destaco das leituras realizadas o que compreendi implicarem sentidos e significados relevantes para este estudo, a saber:

- **Violência física** - é a agressão causada a outrem, causando danos morais ou fisiológicos. Apesar da pouca perenidade caracteriza-se pela intensidade comparativa alta e pela instantaneidade. É o tipo de que mais se vale o senso comum para conceituar ‘violência’.
- **Violência psicológica** - é o tipo de violência que não deixa marcas no corpo, porém deixa marcas profundas no ser, podendo causar danos tão ou mais graves que a violência física. Poucas pessoas identificam tais atos que incidem sobre ações e coações como ‘violência’.
- **Violência verbal** - forma de agredir o outro através de xingamentos ou palavras para inferiorizar ou desqualificar alguém.

¹³ Em um site na internet, especificamente no Google.

- **Violência institucional** - provocada pela própria instituição social ou escolar que faz propaganda a fim de vender “naturalidade”.

Esses sentidos convergem para, segundo Abramovay (2002, p. 22), as definições utilizadas pela UNESCO em seus estudos recentes que resumem em três os tipos de violência.

- **Violência direta:** se refere aos atos físicos que resultam em prejuízo deliberado à integridade da vida humana. Essa categoria envolve todas as modalidades de homicídios (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres de civis).

- **Violência indireta:** envolve todos os tipos de ação coercitiva ou agressiva que implique prejuízo psicológico ou emocional.

- **Violência simbólica:** abrange relações de poder interpessoais ou institucionais que cerceiam a livre ação, o pensamento e a consciência dos indivíduos.

É fato que todos esses tipos de violência podem ser encontrados no âmbito social. Penso ser pertinente refletir o princípio “hologrâmico”¹⁴ citado por Morin (2003, p. 87) ao entender que *não só a parte (escola) está no todo (sociedade) como o todo (sociedade) está inscrito na parte (escola)*.

A escola é um núcleo da sociedade, pois lá os alunos também acumulam capital social, já que constroem relações sociais, redes de amigos e contatos. Sendo assim, o espaço escolar é igualmente atingido pelos dissabores da violência em suas diversas formas, sejam as que entram na escola, as produzidas na escola ou as contra a escola, como aprofundarei mais adiante neste estudo. Nesses termos, a seguir inicio uma nova sessão explicitando o foco dessa pesquisa que é a **Violência Escolar**.

¹⁴ Não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte

II. *Compreendendo a Violência Escolar*

O tema *violência escolar* vem sendo discutido em muitos países, de várias formas, desde as últimas décadas do século passado.

A primeira conferência para discutir “segurança escolar” realizou-se de 24 a 26 de fevereiro de 1997, em Utrecht, na Holanda, reunindo cientistas especializados e servidores públicos de primeiro escalão de todos os países-membros da União Européia, estando representados os seguintes países: Bélgica, França, Alemanha, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, Reino Unido e Holanda. A partir desse encontro, verificou-se certa dificuldade em aceitar a expressão ‘*violência escolar*’ por parte de alguns países.

Debarbieux (2002) conta que os idealizadores europeus dos programas de combate à violência escolar não se sentiram à vontade para denominar as ocorrências escolares como “violência” citando, por exemplo, Bonafé-Schmitt (1997) que denuncia a “visão inflacionista da violência”, conceito sob o qual foram agrupados não apenas a agressão física, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como **incivilidade**: *falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação*.

Abramovay (2003, p.95) também expressa dificuldade devido à flutuação conceitual em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala, da idade e do sexo.

Porém, Passeron (*apud* DEBARBIEUX, 2002) afirma que nas situações de pesquisa, qualquer tentativa de *confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição imediatamente os reduz a “pálidos resíduos acadêmicos”, “concentrados ineficazes de associações verbais desprovidos de indexação ou de vigor”*. Concordo, pois, com Debarbieux (2002) quando este afirma que o vocabulário científico não “descobre” o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas. Por isso, não devemos acreditar que definir uma palavra ou um conceito como, por exemplo, ‘violência’, consista em chegar o mais

perto possível de seu “conceito absoluto” a fim de construir um encaixe perfeito entre a palavra e a coisa, seu referente.

Diante do exposto, percebo o quão complexo é restringir tal conceito, assumindo idiosincrasias do termo ou da expressão linguística, pois, discutido anteriormente, o que é violência para uma pessoa pode não ser para outra. Mais ainda quando se fala em ‘violência escolar’, onde as práticas já estão sobremaneira enraizadas tornando-se difícil a dissociação do que é **certo-aceitável/errado-não aceitável** ou **certo-não aceitável/errado-aceitável**.

No entanto, assumo, no âmbito desta pesquisa, o uso da expressão ‘*violência escolar*’, por acreditar, diante das referências teóricas já apresentadas, que esse termo é apropriado para expressar os abusos que vem ocorrendo *na* escola, que são praticados *pela* escola e que atingem a escola em âmbito mundial como mostram as pesquisas como, por exemplo, Abramovay (2005), Caprera (2005) entre outros.

Quanto a estabelecer que situações podem ser encaradas como violência e quais situações são as mais graves, estudiosos concordaram em deixar isso a cargo das vítimas. Em suas pesquisas perguntam se as pessoas já sofreram algum tipo de violência sem explicar o que é violência, para que assim não as induzam. Charlot afirma que *essa postura permite olhar o mundo do ponto de vista das pessoas que vivem frustrações, achaques e agressões de vários tipos, sem que, pelas suas perguntas, o pesquisador organize e hierarquize a priori esse mundo.*

Nessa perspectiva, trago algumas informações que considero relevantes para esta pesquisa, com o propósito de situar o leitor sobre as ocorrências mais comuns nas escolas brasileiras, em especial naquelas vinculadas à rede de ensino de Belém, levantadas pelo Observatório Nacional de Violências Escolares. É o que destaco a seguir como *tipos de violência escolar* identificados pelas vítimas.

➤ Tipos de violência escolar

Os tipos de violência mais comuns dentro da escola, mencionadas frequentemente entre seus agentes - alunos, professores, funcionários – são, dentre outras, as seguintes: (i) *agressões verbais*, (ii) *ameaças*, (iii) *agressões físicas*, (iv) *discriminação racial*, (v) *armas na escola* e (vi) *furtos*, como mostra uma pesquisa feita pelo Observatório Nacional de Violências Escolares (2003), em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e no Distrito Federal. Além disso, também se evidenciou dentre os resultados outras formas como a **violência trans-muros**: *invasões, gangues e tráfico*.

O observatório nacional possui um núcleo sediado na Região Norte do Estado do Pará¹⁵ que, além de desenvolver estudos sobre a temática da violência, também representa um espaço de articulação entre os principais atores sociais da educação a fim de potencializar as ações existentes. Além disso, tem o propósito de elaborar novos projetos coletivos baseados em diagnósticos regulares da *situação de violência nas escolas* e da *violência urbana*.

Um desses projetos resultou em uma publicação intitulada '*Relações Sociais e Violências nas Escolas*'¹⁶. Nesta, o autor reflete sobre o conceito de violência, aponta os diferentes tipos de violência, mapeia a violência nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Belém e mostra como a concepção de violência tem mudado nas escolas nos últimos anos. Essa pesquisa - realizada com professores, alunos, funcionários e pais – aponta as formas de violência encontradas com maior frequência nas escolas pesquisadas¹⁷, quais sejam: i) *violência física*, ii) *violência psicológica*, iii) *violência sexual*, iv) *violência ao patrimônio*, v) *violência ao meio ambiente* e vi) *discriminação*, sendo que a 'violência física' e 'ao patrimônio' foram as mais citadas por serem mais visíveis e mais alcançadas pela lei.

¹⁵ Este é um projeto de pesquisa-extensão criado em 2004 pela Universidade da Amazônia (Unama) em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

¹⁶ Cujo autor é PONTES, R. *Relações sociais e violências nas escolas*. Ed.Unama. Belém. 2007

¹⁷ 24 escolas do Estado do Pará, sendo 14 na grande Belém, 03 do Distrito de Icoaraci, 01 do Distrito de Outeiro, 02 no município de Ananindeua, 01 de Marituba, 01 em Benevides e 01 em Santa Bárbara. Dessas, 06 estão situadas em bairros centrais e 18 em bairros periféricos.

Essa pesquisa ainda especifica as categorias mais comuns de cada violência citada acima:

Com relação à **violência física** foram citadas (i) *brigas entre alunos*, (ii) *brigas entre alunos e servidores*, (iii) *brigas entre alunos e professores*, (iv) *brigas entre servidores*, e (v) *brigas entre alunos e redondezas*, sendo que as “brigas entre alunos” é o tipo que apresenta mais intensidade e maior visibilidade.

Quanto à **violência sexual**, são mencionados aspectos tais como *assédio*, *abuso*, *estupro*, *aliciamento* e *gravidez na adolescência*, sendo esse último o mais citado.

No que tange à **violência psicológica** os aspectos mais citados foram: *agressão verbal*, *humilhações*, *ameaças*, *perseguição*, *constrangimento*.

No caso da **violência ao patrimônio**, vale lembrar que foi o segundo tipo mais visado, cujos aspectos mais aludidos foram: *pichação*, *depredação*, *roubo*, *furto* e *invasão*, *alertando para o abandono escolar*.

Sobre **violência ao meio ambiente** os entrevistados apontaram como mais significativos *o lixo espalhado*, *a poluição sonora* e *a destruição da vegetação*.

Na situação de **discriminação** nas escolas, que é uma forma de violência psicológica, a mais citada foi a *racial*, seguida da *sexual*, de *classe social* e *religiosa*.

Os tipos de violência escolares mais citados vão ao encontro da distinção que Charlot (2002) fez ao perceber que *existem violências de variadas espécies e origens* tomando parte no ambiente escolar como as seguintes:

- **a violência na escola** – que ocorre dentro do espaço escolar, mas não tem a ver com as relações e dinâmicas escolares, podendo haver ocorrido em outro lugar, tais como as brigas entre alunos.

- **a violência à escola** – violências que visam à instituição escolar e seus representantes, como a pichação das paredes da escola e, finalmente,
- **a violência da escola**, simbólica e institucional, ocasionada pelos modos e mecanismos de funcionamento da instituição, tais como humilhações dirigidas aos alunos por parte de agentes da escola, discriminação e subestimação.

Além de distinguir as espécies e origens, Charlot (2002) acredita que a violência escolar é expressa em diferentes níveis e número de ocorrências, tal como busco explicitar a seguir:

➤ **Níveis de manifestação da violência escolar**

O autor anteriormente referido acredita que a violência escolar pode se manifestar em *três níveis específicos* quais sejam:

- (i) **Violência em âmbito social:** golpes, ferimentos, violência sexual, crimes, roubos, vandalismo;
- (ii) **Incivilidade:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- (iii) **Violência simbólica ou institucional:** compreendida como
 - falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos;
 - ensino como desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses;
 - imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho;
 - violências das relações de poder entre professores e alunos;

- negação da identidade e de satisfação profissional dos professores,
- obrigação de professores suportarem o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Essas são as incivildades que representam maior ameaça ao sistema escolar, porém, corroboro as palavras de Abramovay (2002) ao afirmar que *a sociedade haveria de se indignar socialmente com o sentido da violência para as vítimas, para as instituições que a sofrem e para a democracia*, ou seja, é a vítima que deve considerar se o que ela sofreu é ou não um caso de violência e é ela também que determina a sua gravidade.

Para Budd (1999, *apud* HAYDEN & BLAYA, 2001), os atos não físicos podem ter natureza tão violenta quanto os físicos. Isto é reforçado por Abramovay (2002), já referido, quando *recomenda escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e aos sentidos percebidos pelos indivíduos*.

Diante do sentido 'abstrato' dos atos não físicos da violência, esclareço que alguns deles podem se encaixar no conceito de '**violência simbólica**'. Saviani (2000, p. 20) esclarece que *a violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc.*

Para Bourdieu (2000)¹⁸, o tema é aprofundado e focalizado na educação na obra escrita em parceria com Passeron (2008)¹⁹ intitulado '**A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**'. Ao discutir o '**poder simbólico**' (2000, p.11), Bourdieu afirma que *violência simbólica é a dominação de uma classe sobre a outra, utilizando-se dos "sistemas simbólicos" enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento*,

¹⁸ Em seu livro '**O Poder Simbólico**' (2000).

¹⁹ Em '**A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**' (2008).

cumprindo a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação.

Já na abordagem da **'reprodução como elementos para uma teoria do sistema de ensino'**, Bourdieu mostra que essa "violência simbólica" se encontra diferenciada nos seguintes termos:

- na *linguagem* de um grupo dominante que se impõe a outro dentro do processo de escolarização;
- na *autoridade* do professor como mantenedor e reproduzidor das relações de poder;
- no *tipo de conhecimento veiculado*;
- na *divisão sectarista* entre as profissões ou entre os tipos de conhecimento;
- na *inculcação cultural e ideológica*.

Isso compõe a violência simbólica que se faz invisível e ao mesmo tempo forte e coercitiva.

Saliento que esse tipo de violência impõe a cultura dominante aos dominados reproduzindo as relações do mundo do trabalho, sem que esses percebam que estão sendo violentados e o que é mais grave, sentem que a situação parece natural e inevitável. Uma clara referência a essa dinâmica é o modo como são tratados os alunos nas escolas públicas. Os conteúdos que lhes são apresentados estão sempre aquém dos das escolas privadas, pois nas primeiras estão sendo supostamente educados os *empregados* e nas outras os *patrões*. Desse modo, não parece restar dúvidas de que a função da educação é *reproduzir as desigualdades sociais*.

Os professores parecem contribuir para esse quadro, pois como funcionários da instituição escolar, respondem às suas ordens e as concretizam, na maioria das vezes, sem questioná-las. Segundo Ruotti, Alves e Cubas (2006,

p.51), os educadores precisam reconhecer que há momentos em que suas ações podem também fazer com que os alunos se sintam agredidos ou que a sua simples omissão permite que a violência tome espaço e seja cultivada.

São episódios do cotidiano escolar que muitas vezes passam despercebidos dos professores de matemática como

- i) impedir que um aluno faça prova substitutiva (de 2ª chamada) por não acreditarem em sua palavra ao dizer que estava doente, nem mesmo lhe dando chance de que ele prove dizer a verdade; nessa situação, quando o aluno consegue fazer a prova substitutiva (de 2ª chamada) se depara com abordagens e questões muito mais difíceis que as de prova regular, como forma de *punição dissimulada*, ou
- ii) ignorar sua responsabilidade docente diante do fracasso de uma turma inteira, culpando-os pelo resultado, sem sequer vislumbrar que suas estratégias de ensino podem não se adequar àquela turma ou àqueles estudantes.

Essas atitudes fazem com que o professor perca a possibilidade de manter uma boa relação com seus alunos, pois não os trata como pessoas e sim como objetos, pouco importando seus sentimentos, comprometendo claramente princípios e preceitos da **ética** e da **cidadania**. Já presenciei casos em que uma turma inteira se insurgia, revoltando-se contra um professor se negando a entrar na sala de aula enquanto lá ele estivesse e exigindo providências drásticas da direção concernentes às suas atitudes violentas.

Segundo Sarmiento (2009), não há dúvida que a relação entre os homens deve ser estabelecida por princípios éticos²⁰, através da educação, pois sua função é gerar e realizar ideias, criar valores e investigar conhecimentos. Quando a escola e os professores deixam de cumprir com suas funções, renegando o

²⁰ Entendo por Princípios éticos viver de acordo com as leis, os costumes, as virtudes e os hábitos gerados pelos indivíduos em sociedade.

respeito à cidadania, ao indivíduo como ser humano diferenciado estão sendo, certamente, *produtores de violência simbólica*.

O referido autor afirma, ainda, que é na escola - *principalmente entre professores e alunos* - que a violência se manifesta de maneira emblemática durante as atividades curriculares, nas difíceis relações entre alunos-professores e alunos-gestores. Ademais, expressa que as violências ocorridas no interior da escola são reflexos da violência instalada no meio social ou “naturalmente” a reproduz, principalmente se o alunado se origina de bairros periféricos e violentos, desprovidos de políticas sociais, onde a exclusão social, cultural e política se manifesta de forma mais acentuada.

A pesquisa que subjaz ao estudo por mim enfocado neste momento mostra que a violência escolar não está associada somente à agressão física, mas é expressa também pela *violência verbal, psicológica e moral/simbólica*, sendo que essas últimas são produzidas por agentes escolares, quer dizer, pelo professor, diretor e funcionários da escola. Porém, os professores também sofrem violência, como mostra a dissertação de Lobato (2005); recebem “*promessas*” *por parte de alunos de provocar danos ou de violar sua integridade física ou moral, para que sejam menos exigentes nas avaliações, e até mesmo, casos de agressão física*²¹. Deste modo, se evidencia que na escola, os professores e os alunos assumem papéis alternados de vítimas e algozes no palco da violência escolar.

A mídia tem divulgado constantemente uma espécie de violência escolar que afeta alunos e professores: o *Bullying*.

O *bullying* é um tipo de violência que pode ser física ou psicológica, distinguindo-se pela repetição de atos e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Nas situações diversas, existe clara intenção de ofensa ao outro já que o agressor, supostamente, tem alguma superioridade em relação à vítima, quer por ser mais velho quer por ser mais forte fisicamente. Geralmente, os adultos identificavam esse tipo de violência no meio escolar como “brincadeira de criança”, a despeito do mau-gosto da brincadeira, uma vez que não se

²¹ Tal como frequentemente tem sido divulgado pela mídia nacional quando se evidenciam tais ocorrências.

consideravam possíveis consequências maléficas. Almeida e Medrado (s.d) mencionam estudos indicadores de que essas ações negativas têm deixado sequelas para a vida adulta, tanto às vítimas quanto aos agressores.

Além disso, Ruotti, Alves e Cubas (2006) afirmam que agressões dessa natureza se manifestam de duas maneiras: **direta** ou **indiretamente**. Na **forma direta** podem ocorrer *ataques físicos*, socos, chutes, etc. ou *ataques verbais*, tais como colocar apelidos, fazer ameaças, insultos, espalhar boatos e fofocas. As **formas indiretas** são mais discretas, e assim são mais difíceis de serem percebidas por pais e professores. Suas formas são sutis, dissimuladas ou disfarçadas, por exemplo, alunos que fazem caretas ou gestos obscenos para as suas vítimas, isolando-as e excluindo-as do convívio com outros colegas.

A relação professor-aluno pode ser afetada pelo *bullying*, pois, segundo Nascimento e Alkimin (2010) *trata-se de uma relação interpessoal constante e que atravessa vários ciclos e etapas da vida de uma pessoa. É comum nessa relação o surgimento de conflitos que podem ser controlados pelo professor ou não, transformando-se em microviolências (descaso, xingamentos, agressões verbais, etc) ou até mesmo macroviolências (agressão física e outras condutas previstas no Código Penal, por exemplo).*

Uma nova forma de disseminar essa prática covarde entre os alunos é utilizando pela internet o *cyberbullying*, onde os agressores postam nas redes sociais, como *Orkut*, *facebook* entre outras, fatos e fotos que menosprezam e humilham suas vítimas.

As consequências mais graves desse tipo de violência, já constatado por pesquisas nacionais e internacionais - como Olweus (*apud* RUOTTI, 2006) e Fante (2010), são suicídios e homicídios, como ocorreu em um dos casos recentes na cidade de Belém do Pará onde uma aluna de 18 anos que esfaqueou a colega de 15 anos devido a rixas entre as duas já manifestadas há muito tempo através de xingamentos, provocação, falta de respeito²². Segundo a diretora, a

²² Este caso chocou a cidade de Belém do Pará pela impotência aparente da escola.

escola já havia buscado intervir no caso através de sugestões de buscas de apoio pedagógico e psicológico aos pais das meninas. Infelizmente nada disso impediu que duas vidas fossem interrompidas: uma através da morte brutal e a outra pela privação da liberdade.

Vale ressaltar que apesar do conhecimento e da dita intervenção da escola no caso das meninas envolvidas na agressão, nada impediu que no fatídico dia as alunas retornassem a discutir no início das aulas. A vítima costumava chamar a colega de *preta fedida*, xingamento que parece externar preconceitos e reforçar estigmas que são repassados de geração em geração. Conforme Guimarães (apud, Abramovay 2006, p.209) os insultos são instrumentos de humilhação utilizados no intuito de demarcar uma separação entre o agressor e a vítima, associando este último à pobreza, à anomia social, à sujeira e à animalidade. Não suportando mais ser *xingada*, a aluna agressora voltou à sua casa na hora do recreio alegando ir buscar um livro. Logo retornou com algo a mais: uma faca de cozinha escondida na cintura da calça, por baixo da blusa. Durante uma aula, com o professor em sala, de costa para turma e escrevendo no quadro, a garota atacou a colega com duas facadas no pescoço. A advogada de defesa tentou atenuar o crime alegando que a ré sofria diariamente com os insultos vindos da colega, afetando-a em sua auto-estima causando visíveis danos psicológicos. Porém, a justiça criminal não acolheu tal argumentação ficando claro que esse tipo de violência não é reconhecido como passível de punição.

Em pesquisa relacionada ao *Bullying no ambiente escolar* conduzida pelo CEATS²³, ao entrevistar professores e gestores da escola os pesquisadores indicaram algumas deficiências escolares como prováveis determinantes desse problema, tais como: i) número excessivo de alunos em sala de aula, ii) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno, iii) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão, iv) estrutura física inadequada e v) falta de espaços para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais.

²³ Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, ligado à FIA - Fundação Instituto de Administração

Depois do que apresentei nesta seção, trato de, subsequentemente, justificar a inserção da Matemática no contexto da violência a fim de iluminar as reflexões sobre perguntas do tipo: Qual a contribuição dos professores de matemática para que esta seja uma matéria tão temida ou odiada? Que tipo de violência permeia as aulas de matemática?

III. **A violência simbólica no contexto do ensino de Matemática**

A Matemática é tida por muitos como a *rainha de todas as Ciências* (Gauss), *o alfabeto com que Deus escreveu o universo* (Galileu).

São concepções construídas ao longo da história assim como as que – ainda na contemporaneidade – tornam possível acreditar que *matemática é muito difícil* ou que *matemática é para poucos* concedendo aos que conseguem dominá-la a referência de “*gênios*”, evidenciando herança do pensamento platônico, como aponta Silveira (2000). Até mesmo esses “*seres iluminados*” desconhecem o sentido da Matemática, pois poucos conseguem relacioná-la com algo que verdadeiramente lhe faça sentido.

Observa-se que a maioria dos “alunos geniais” apenas toma posse, mecanicamente, das *regras do jogo*, quais sejam: memorizar a mecânica das resoluções das atividades repassadas pelo professor que, na maior parte do tempo, apenas se preocupa em (i) expor um conceito para em seguida (ii) mostrar um exemplo e (iii) selecionar uma série de exercícios repetitivos, cabendo ao aluno simplesmente (iv) **memorizar as sequências passo a passo**.

Essa prática advém de uma concepção objetivista da Matemática, em função da qual, segundo Roseira (2010, p.89), *o conhecimento matemático é entendido como algo que existe independente dos sujeitos cabendo ao aluno esforçar-se para descobri-lo - porque já está pronto – para, então, acessá-lo*.

Nessa concepção identifico a *educação bancária* à qual se refere Freire (1994), ao considerar que o aluno, passivo nesse processo, é apenas um receptáculo dos conhecimentos que o professor, como “centro do processo”, deposita regularmente.

Historicamente, o *habitus* do professor de matemática foi desatado de sensibilidade como destaca Kessler (2004), tanto que *o componente da ordem do sensível, do “humano”, é freqüentemente mencionado pelos alunos, como características quase sempre ausentes no professor de matemática.*

A construção desse *habitus* parece ter tido início durante as aulas de artilharia e formação militar no Rio de Janeiro, ainda no final do século XVIII, segundo Valente (2007, p. 11), pois foi quando a matemática escolar começou a se fazer presente no Brasil, nas escolas militares. Porém, somente depois, com a pressão da elite brasileira, essa disciplina se desvincilhou dos militares para fazer parte do currículo escolar civil. De acordo com Pugliese e Castanho (2009), o fato de essa disciplina ter sido lecionada anos a fio por professores militares resultou na herança de *obediência cega, rigidez, intolerância a erros*, características da formação militar, mas comumente encontradas na atuação escolar desde os primeiros professores de Matemática. Segundo Bourdieu, *o **habitus** funciona como a materialização da memória coletiva que reproduz para os sucessores as aquisições dos precursores.* Isto explica, segundo este autor, o motivo pelo qual pessoas de uma mesma classe - neste caso os professores de matemática -, agirem frequentemente de maneira semelhante sem ter necessidade de entrar em acordo para isso (Cucho,2002).

Talvez a rigidez e a intolerância da maioria dos professores de Matemática justifiquem o fato de esta ser **a disciplina que mais reprova alunos nas escolas** e esse fato passar a ser tacitamente aceito pela sociedade. Ainda assim - ou por isso mesmo - o professor de matemática é visto ainda hoje como uma autoridade na escola, sobremaneira “respeitado” ou temido, pois detém o poder de controlar os alunos pela coerção, pelo medo da humilhação dada a não-aprendizagem, bem como pela ameaça constante de reprovação.

Por outro lado essa imagem negativa da Matemática, e conseqüentemente do professor de Matemática, é reforçada pelo corpo técnico das escolas ao dirimir a maior parte da responsabilidade em avaliar um aluno frente aos conselhos de

classe, por exemplo, por este professor possuir umas das maiores cargas horárias didáticas da escola.

Em sua tese, Silveira (2005, p.79) faz referência a uma pesquisa feita com professores de Costa Rica²⁴. Nela ficou demonstrada a existência de uma porcentagem de professores de matemática que mostra satisfação com seu *status* ao atuar nessa disciplina que, na visão do referido autor, expressa a *vontade de poder deste professor, já que ensinar uma disciplina considerada difícil lhe dá um status que, por sua vez, representa “poder”*.

Alguns professores parecem sentir realmente prazer em tornar a matemática mais difícil do que ela realmente é, justamente para deixar clara a sua ascendência sobre os estudantes. Concordo com Bachelard (1996, p.261) ao afirmar que *é perceptível, em pessoas cultas, certo masoquismo intelectual. Elas precisam de um mistério por trás das soluções científicas mais claras*.

A matemática por si só já se funda em fatores que não facilitam o entendimento do aluno porque são centrados na sua forma de expressão teórica: a *linguagem matemática*. Diferente da linguagem natural, a primeira não constitui sentido na sua oralidade. Sendo assim, o professor precisa, em vários momentos, *traduzir* da linguagem matemática para a linguagem natural com os devidos cuidados. Segundo Silveira (2009) *o conflito entre a objetividade da linguagem matemática e a subjetividade do aluno ao interpretar tais textos, como também, entre os procedimentos lógicos e o uso da imaginação que envolve procedimentos psicológicos, se estabelece de maneira tal que se torna necessário a comunicação entre o professor e o aluno por meio de um **jogo de linguagem***.

Para exemplificar o fato, invoco a pesquisa de Rodrigues (2006, p.152) ao descrever uma situação que representa o descuido de um professor ao fazer a tradução da linguagem matemática para a natural: *Durante uma das aulas o Professor Francisco fez uma avaliação sobre ‘operações entre monômios’, sendo que as dez questões foram ditadas e os alunos escreviam de qualquer jeito, pois não estavam compreendendo esse assunto, não sabiam ainda registrar na linguagem matemática o que o professor estava ditando*. O resultado dessa

²⁴ Intitulada “Formação acadêmica e profissional dos professores de matemática do terceiro ciclo da educação geral básica e da educação diversificada”.

avaliação foi muito ruim, o professor mostrou as notas à pesquisadora e comentou, *'veja só, eles não têm base nenhuma'*.

Em contrapartida, a pesquisa de Brito (2005, p.85) mostra que existem professores diferenciados e que apresentam uma prática simples e competente visando à aprendizagem de seus alunos, como é o caso de uma professora de matemática de uma escola municipal na Ilha do Combu, no município de Belém. Segundo Brito, esta professora *apresenta uma linguagem simples, que torna clara e objetiva sua aula, conectando os conteúdos de Matemática com o cotidiano dos alunos ribeirinhos e enfatiza sua preocupação em relação ao processo ensino-aprendizagem.*

Compreendo desse modo a importância de uma educação dialógica com o intuito de diminuir a distância entre professor e aluno de forma que, como assevera Silveira, *o aluno ensina ao professor o que não compreende e o professor ensina ao aluno utilizando outras palavras mais apropriadas - aprimorando o seu vocabulário - de uma forma que o aluno compreenda.*

Diante das situações postas, é possível perceber expressões de **violência simbólica**, justamente no sentido de o aluno *considerar o ensino da matemática, sobretudo, como um desprazer, algo estranho a si próprio e à sua vida, que o obriga a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses.*

Expressões de violência simbólica são materializadas nos termos de organização do currículo escolar, tal como ainda se apresenta nas instituições e guiam a prática da maioria dos professores de matemática. Bourdieu e Passeron, já referidos, afirmaram através de pesquisa, que a escola reproduz o capital cultural da classe dominante à classe dominada através do currículo escolar, introjetando, incorporando e internalizando determinados valores, diferente dos já trazidos pelos alunos do seu meio social. É um exemplo legítimo de **violência simbólica** pela qual somos responsáveis como professores ao propagar tais termos sem nos darmos conta. Isto porque, *enquanto integrantes de um campo, inscritos no seu habitus, não podemos ver com clareza as suas determinações. Não somos capazes de discuti-lo* (Thirty-Cherque, 2006).

Para Bernstein (*apud* SILVA, T.T, 1999), o currículo pode ser do tipo **coleção** ou ser **integrado**. No tipo **coleção**, as áreas e os campos de conhecimento são

organizados de forma isolada e favorece um exercício autoritário do poder do professor; já no tipo **integrado** há uma diminuição das distinções entre as áreas do conhecimento e deixa aos alunos mais autonomia em relação ao mestre.

Nas escolas brasileiras predomina ainda o currículo tipo 'coleção', onde a matemática é apresentada de forma *hierarquizada, pois a relação entre os conteúdos é fechada e o conhecimento é encarado como sagrado* (Kessler, 2004).

Tal violência dissimulada é simbólica porque permeia a realidade escolar frequentemente apresentada. Segundo Charlot (2005, p. 119), a maioria dos professores não consegue *construir com esses alunos a relação com o saber que dá sentido, portanto, aquilo que se faz na escola torna-se coercitivo, torturante, violento*.

Porém, é gratificante conhecer histórias de professores que já conseguem **fazer diferença**, combatendo, mesmo sem perceber, a violência que permeia as ações pedagógicas no ensino da matemática.

Algumas consequências decorrentes de *tantos anos de 'tortura'* são percebidas - ou não - através de reações que expressam rejeição. Tais demonstrações se expressam por meio de *indisciplina, de recusa em participar das aulas e em resolver os exercícios em sala ou em casa*, que podem resultar em reprovações freqüentes dos estudantes, impedindo-os de prosseguirem seus estudos em séries/anos subseqüentes, bem como causando abalos profundos e sérios em sua auto-estima.

A reação mais comum dos professores é de pré-julgamento da suposta *indiferença dos alunos com os estudos*, taxando-os de *preguiçosos*. Hoje não vemos mais o uso da punição física, como a antiga e nada saudosa 'palmatória', porém atinge o *coração, a alma*, como diz Macedo (2005), chegando a casos graves como expor o aluno ao ridículo, deixando bem claro para todos os demais a "falta de inteligência" do estudante, seja através de xingamentos (chamar de burro, lento, etc.) ou de expressões faciais de reprovação, assim como a retenção frequente e continuada na série vigente. Esta tem sido sem dúvida, uma forma cruel de a escola excluir aqueles considerados "menos aptos intelectualmente", os

inquieta, os indisciplinados, separando-os dos que, supostamente, ainda apresentem chance de vitória, de progresso intelectual.

A exclusão dos alunos é claramente percebida pela maneira como as turmas/classes costumam ser formadas no início do ano, como nos mostra Macedo (2005, p.67), segundo critérios tais como os seguintes que constituem prática escolar comum:

- *Em geral as turmas A são compostas pelos alunos mais novos, nascidos no mesmo ano e costumam apresentar um desempenho melhor que as turmas subsequentes. As turmas B e C são mais heterogêneas na idade e procedência, além de serem constituídas pelos alunos repetentes, com história de indisciplina ou que precisam ser separados de um ou de outro colega mais dedicado e com melhor história quanto ao aproveitamento, a fim de preservá-lo.*

Em uma das escolas em que trabalhei foi constituída uma turma de 5ª série apenas por alunos repetentes. Eram alunos apáticos, viviam fora de sala de aula e apenas dez alunos frequentavam efetivamente as aulas de matemática. Era chamada, pejorativamente, de “a turma dos repetentes”, por professores e alunos.

Em sua maioria, os frequentadores da referida turma haviam ficado retidos na disciplina de matemática. Isto parecia ser bem mais “aceitável ou admissível” do que ficar retido simplesmente em história ou geografia, por exemplo. Esta situação parece ser uma espécie de institucionalização da responsabilidade da matemática pela reprovação, pois os alunos na verdade não têm capital cultural para estar na escola, mas é preferível fazê-los crer que o problema é só com a matemática que, certamente, já tem as ‘costas largas’ para assumir tal “culpa”.

Contudo, era bem provável que, dessa turma, poucos conseguissem concluir o ensino básico, pois a fragilidade da relação desses alunos com a instituição escola, com os professores e, principalmente, com o próprio saber matemático desestimula sua permanência nos bancos escolares.

Nessa perspectiva, vale indagar até onde vai a responsabilidade individual dos estudantes na constituição desse quadro, bem como, nesse contexto, onde

começa a responsabilidades dos professores, da escola, da sociedade como um todo.

Tem sido comum cultivar-se a concepção de que, segundo Roseira (2010, p.21), *ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, dando importância apenas aos aspectos de natureza cognitiva*. Esse enfoque, vale reiterar, é percebido, de modo geral, no contexto educacional, nas avaliações escolares tanto da educação básica quanto da superior.

Torna-se imprescindível a ampliação dessa concepção, no tempo presente, já que tais ideias são necessárias para cumprir as exigências avaliativas atuais, para um enfoque tal como está expressa no dizer de Roseira (2010, p.90) referindo-se a aspectos sobremaneira relevantes no contexto do ensino da matemática: *aspectos históricos, sociais e culturais, à valorização das interlocuções, dos questionamentos, das conjecturas, das refutações e das discussões críticas sobre o conhecimento matemático, encarando-os como falíveis e discutíveis*.

Se assim for, a realidade sociocultural do estudante passa a ser valorizada, posto que ele percebe-se como parte importante na construção de seu próprio conhecimento, como centro do processo de aquisição do saber e o professor como deflagrador do processo de ensino e mediador da aprendizagem.

Essa é a transformação desejável da relação professor-aluno-conhecimento matemático para que se possa lidar com os aspectos fundamentais da transformação da relação do aluno com esse saber e, assim, tratar de aprimorar seu comportamento, levando em conta o que assinala Charlot (2006, p.16): ***o comportamento dos alunos depende de sua relação com o saber, com a escola e com o professor***.

Vale, ao final desta seção, assinalar que não defendo a falta de rigor da disciplina matemática, porém concordo com Freire (2000) ao expressar-se para defender *uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra*.

IV. Expressando os caminhos metodológicos desta pesquisa

A pesquisa ora apresentada se constitui em moldes qualitativos uma vez que eu a compreendo no âmbito metodológico como possibilidade de interpretar expressivamente o fenômeno da violência escolar. Esses termos se configuram sobre a minha função de pesquisadora tal como os considerados por Debarbieux (2002), quais sejam, de estar multiplicando pontos de vista, ou indicadores destes, para ajudar os pesquisadores dessa área a encontrar o que é real no conceito de ‘violência’ e, particularmente, como explicitado anteriormente, **investigar em que termos os professores de matemática**

- **percebem a violência escolar**
- **reagem a situações de violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham, e**
- **nas aulas de matemática que ministram ou são ministradas por outrem.**

A escolha de professores de matemática, que se tornam sujeitos desta investigação, se deu, antes de tudo, por ser ‘Matemática’ minha área de atuação docente, bem como de interesse de estudo e pesquisa. Além disso, é senso comum²⁵ para muitos o entendimento de que professores dessa área de ensino “não têm sensibilidade” para perceber e discutir a temática da ‘violência’ no âmbito de sua disciplina, de certa forma estigmatizada por contribuir em demasia para o fracasso escolar de muitos alunos que em seu nome são excluídos da escolaridade regular²⁶.

No curso desta investigação, quando eu externava minhas inquietações, aventando-a como temática/problemática de pesquisa, muitos dos meus colegas demonstravam espanto ao saber de minha formação inicial sendo comum a pergunta: **Pesquisar ‘violência’? E a matemática como fica?**

²⁵ Opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas. Chauí, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000

²⁶ Já discutido na seção ‘A Violência simbólica no contexto do ensino de matemática’.

Em função disso, compreendo a importância de deixar claro o meu intuito de investigar a percepção de professores de matemática, no âmbito da disciplina que ministram, das suas aulas de matemática e da escola, considerada sob a expressão **violência escolar**. Isto significa dizer que me interessa conhecer para compreender os matizes de violência institucional escolar que emergem em termos gerais e especialmente em aulas de matemática.

Para atingir essa meta, decidi realizar entrevistas com professores de matemática no espaço criado por um *grupo de foco*. Dessa forma, poderia tirar partido da presença de vários professores interagindo sobre aspectos de sua concepção e experiências sobre 'violência escolar', em termos passíveis de contraposição e de enriquecimento das visões apresentadas.

Essa posição expressa, também, o motivo principal de optar pela modalidade de Pesquisa Narrativa, pois, segundo Telles (2002), *as histórias pessoais e profissionais dos professores funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida*. Nessa perspectiva, conforme Connelly e Clandinin (2008, p.12), a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga – relatos dos professores sobre violência – como o método de investigação, a própria narrativa.

Sendo assim, para me conectar aos professores de matemática, usei a entrevista em grupo de foco do tipo episódica, que me possibilitou aproveitar as competências dos entrevistados para narrarem suas experiências dentro do contexto de violência como um todo, da violência escolar e supostamente da violência simbólica das aulas de matemática. Senti-me à vontade com a entrevista episódica porque concordo com , Flick (2004) ao afirmar que nesse tipo de entrevista *o entrevistador dispõe de mais opções para intervir no curso da entrevista a fim de dirigi-las*, desse modo pode obter narrativas de detalhes relacionadas a situações enfocadas. Dessa forma, quando surgia algum fato relevante para a pesquisa durante as falas dos professores eu os conduzia para que contassem mais a respeito do que falavam e os relatos se enriqueciam pela participação de outros. Sem dúvida, esse método estimulava outros professores a

aproveitarem o ‘rumo da conversa’ para também relatarem algumas histórias parecidas, dando mais consistência às narrativas.

Na visão de Patton (*apud* FLICK 2004), a entrevista no grupo de foco é eficiente por fornecer alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados, visto que os participantes tendem a controlar, a compensar o colega do grupo, eliminando dessa forma, opiniões falsas ou radicais. Tais alternativas foram por mim percebidas durante o tempo que passei interagindo com os professores de matemática, meus sujeitos da pesquisa.

Connelly e Candinin (2008, p.35) assinalam que *as histórias funcionam como argumentos com as quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como vivida*. Desse modo, a leitura das histórias aqui apresentadas funciona como um convite à reflexão docente que podem surgir no decorrer de relatos.

As falas dos sujeitos, os relatos desse grupo me ajudaram a compreender a visão dos professores de matemática que atuam em escolas de Belém e municípios vizinhos sobre ‘violência escolar’, especialmente em suas aulas de matemática. Isto por se tratar de um modo diferente de olhar e pensar esta realidade que assola nossas escolas a partir de experiências e de uma apropriação do conhecimento que são sobremaneira pessoais. Não trato aqui de causalidades para o fenômeno da violência, mas de uma forma de olhá-lo para suscitar outros olhares sobre a complexidade deste assunto.

Tomei como ocasião propícia para entrevistar e ouvir professores de matemática em exercício – definindo-os como sujeitos desta pesquisa e constituindo um grupo de foco - um dos cursos de educação continuada oferecido por uma universidade federal o qual congregava professores de todo o Estado do Pará²⁷.

²⁷ Refiro-me à Universidade Federal do Pará que, através do programa EDUCIMAT (Educação em Ciências e Matemática), realiza continuamente períodos de formação continuada para professores de matemática do Pará.

Vários professores de matemática, nessa versão do curso, eram oriundos de diversas realidades, uma vez que eram provenientes de cidades de pequeno e médio porte.

Através de um levantamento preliminar, tomei conhecimento dos dados contidos no registro profissional dos professores, disponível nas fichas de inscrição dos que participavam do curso, a fim saber que professores estariam aptos a participar da pesquisa, atendendo a critérios por mim definidos e apresentados a seguir.

Dada a existência de três turmas de professores cursistas, não pude ter de início, ideia de como esses professores estariam organizados em sala nos momentos de aula.

No primeiro dia de curso percebi que eles estavam distribuídos nas três turmas organizadas, logo estariam distribuídos nas três salas. Tomei então a iniciativa de visitar cada uma das salas a fim de conhecê-los pessoalmente.

O grupo de professores que mais me chamou a atenção foi o que se mostrava entusiasmado com as tarefas que lhes eram propostas e apresentava-se sobremaneira participativo. Logo me senti a vontade de estar com os professores que o constituía, o que certamente facilitaria minha inserção no grupo, pois consegui estabelecer um *sentimento de conexão*, no dizer de Connely e Clandinin (1995).

Particpei do primeiro dia de aula desses professores, tomei parte nas discussões dentro e fora de sala, no intervalo do almoço, a fim de conquistar-lhes a confiança. No fim do dia, com autorização do professor da turma, conversei com os cursistas, contando de minha pesquisa, do método que utilizaria e convidando-os a participar do grupo. De imediato a maioria da turma aceitou o convite.

Primeiramente, selecionei professores de matemática que atuassem em escolas da cidade de Belém e que tivessem pelo menos uma ano de experiência docente na disciplina. Levando em conta o critério temporal de docência, selecionei 11 cursistas, dos quais 3 atuavam exclusivamente na cidade de

Barcarena, 1 era professor na ilha de Cotijuba, 1 que atuava em uma escola de Belém e em Ananindeua, e os demais atuam em escolas de Belém.

Para preservar a identidade desses sujeitos, atribuí-lhes nomes fictícios, sendo eles: Júlio, Chico, Mateus, Sabrina, Emanuel, Glória, Rodolfo, Pedro, Fernando, Bento e Herculano.

Com todos a postos, organizei-os em cadeiras dispostas em forma circular. Com ajuda de um amigo, pudemos filmar toda a conversa, num total de 2 horas de gravação. De posse de um pequeno roteiro que nortearia aquela reunião, iniciamos a interação com uma pergunta que os incitasse a pensar no assunto em questão, qual seja:

- ***O que vem à mente de vocês quando se fala de ‘violência’?***

Seguiu-se uma pergunta mais específica nos seguintes termos:

- ***Vocês já ouviram falar de ‘violência escolar’?***

Diante da resposta afirmativa de todos, busquei fazer outras perguntas que pudessem revelar situações violentas em possíveis detalhes, assim:

- ***Quais aspectos da violência são mais chocantes para vocês?***
- ***Quando vocês eram crianças, como alunos, vocês sofreram algum tipo de violência por parte de seus professores?***
- ***O histórico de violência que vocês porventura tenham afetou a prática pedagógica de vocês? Em que termos?***

Diante das primeiras respostas, outras perguntas foram surgindo a fim de ajudá-los a falar mais a respeito do que estavam relatando como, por exemplo, quando o professor Emanuel começou a narrar fatos que aconteceram com ele

em sua escola, sem que eu fizesse essa pergunta especificamente. Então depois do relato dele incentivei para que outros pudessem também contar alguns “causos”. Em função dos aspectos da história da professora Glória, fui conduzindo para que ela falasse mais de seus sentimentos diante do que lhe ocorrera. Mesmo depois de ter feito outras perguntas – constantes de um roteiro -, alguém acabava lembrando mais uma história e começava a narrá-la. Percebi que as falas dos colegas suscitavam lembranças nos outros e, por isso, os professores se sentiam à vontade para falar. Evitei interrompê-los.

Ouvindo atentamente aquelas histórias, minha curiosidade também foi se aguçando e perguntei se *eles consideravam a existência de violência na relação professor- aluno*. Essa pergunta fez com que eles se remexessem um pouco em seus lugares, se entreolhassem, parecendo incomodados com a diretividade da minha colocação.

Houve diferença porque, quando falaram sobre violências sofridas na infância, embora, de início, poucos se sentissem à vontade para se expressar, depois foram relaxando e começaram a falar com determinação. A maioria negou que sofrera qualquer tipo de violência nessa fase, muito mais por desconhecimento do sentido da pergunta e tendência à negação como mostrarei adiante.

Um fato interessante a comentar aconteceu quando o professor Emanuel, de repente, se mostrou confuso diante das respostas que ouvia e das quais pensava entender que deveria dar, pois diante de tantos depoimentos expressou já não saber o que era considerado *violência*. O ponto central da fala do professor era forçar-me a definir ‘violência’, pois dizia que faltavam parâmetros sobre o que eu que realmente queria ouvir. Contudo, um de seus colegas justificou que tudo que estava sendo dito era importante para minha pesquisa. Concordei de imediato e pedi para que todos ficassem à vontade para falar o que para eles fosse “correto”. Eu estava exatamente seguindo as instruções de outros estudos, como o de Abramovay (2002) de tentar compreender o fenômeno da violência pelo olhar das vítimas e dos que convivem/conviveram com ele.

Notei que os relatos apresentados – após a estimulação das perguntas do roteiro que eu preparara - traziam histórias de realidades diferenciadas, mesmo advindo de escolas públicas de periferia. Então, perguntei se *eles conduziam as turmas com clientelas hostis (traficantes, assaltantes) da mesma maneira das outras que não tinham essa natureza*. Todos balançaram sua cabeça em sinal de negação.

- O professor Chico afirmou que, para se resguardar, tratava os alunos em liberdade assistida com muito cuidado e respeito.
- A professora Sabrina escolhia os conteúdos de acordo com a clientela, por turno de trabalho, pois segundo ela os alunos da manhã na escola pública eram “mais elitizados” por a escola estar situada no centro da cidade, recebiam incentivos para resolver as questões mais difíceis, já os alunos do noturno eram de uma escola mais afastada, por isso escolhia o conteúdo básico, já que, nesta escola, vez ou outra suspendiam-se as aulas para tratar de temas como a violência.

Transcrevi toda a interação que havia sido gravada em áudio – além de ter sido também gravada em vídeo - e, durante as leituras pedi alguma ajuda crítica de meus pares ²⁸ no curso da confrontação dos relatos obtidos à guisa de resultados.²⁹

Consegui elencar *quatro categorias* para evidenciar **percepções e concepções dos professores de matemática sobre violência escolar**, quais sejam:

²⁸ Para me sentir segura no processo de definição de indicadores ou de categorias de análise no curso da confrontação dos relatos obtidos à guisa de resultados.

²⁹ Posteriormente, com minha orientadora, lemos toda transcrição e as indicadores de análise por mim esboçados e fomos constituindo as categorias de análise que dali emergiam.

(A) Experiências de violência por eles vivenciadas na sua infância

(B) Reações dos professores a situações de violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham

(C) Reações dos professores a situações de violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham

(D) Reflexões que cada um costuma fazer após vivenciarem ou terem conhecimento de situações de violência especialmente ocorridas nas suas aulas de matemática ou em aulas de outrem.

Tratarei de cada uma das categorias na seção de análise, porém, deixo registrada a riqueza das histórias e das reflexões nessas duas horas de conversação-debate. Sem dúvida, é gratificante perceber que esses momentos de interação - tão pouco aproveitados no âmbito escolar! - permitem aos professores entenderem que não estão sozinhos, que as histórias são muito parecidas e, em função disso podem se ajudar uns aos outros procurando soluções que atendam às suas realidades.

Esbarrei em muitas dificuldades ao analisar as categorias que emergiram, necessitando um constante ir-e-vir das entrevistas aos referenciais teóricos que selecionei e aos que ainda senti necessidade de invocar, porém essas dificuldades me permitiram um salto positivo na aprimoramento dessa pesquisa.

A seguir apresento os sujeitos dessa pesquisa.

➤ **Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos selecionados por mim para compor o grupo de foco desta pesquisa apresentam as seguintes características:

- **Julio e Chico** são irmãos, o primeiro com 36 anos e o segundo com 34. Ambos escolheram o curso de matemática para atuarem como professores, para tanto, fizeram graduação na Universidade da Amazônia. Eles são oriundos de uma família de classe média, bem

estruturada financeiramente o que lhes permitiu estudarem em escolas da rede privada, inclusive na graduação. Porém, preferem trabalhar na docência da rede pública de ensino.

- **Chico** mostrou em seus relatos ter paciência com os alunos e contou como faz para se aproximar deles. Foi um dos poucos professores, que demonstrou essa preocupação. Ele atua na rede municipal de Barcarena-Pa e tem como coordenador da disciplina Mateus, que veio acompanhando outros professores para participarem do encontro de educação continuada de professores de matemática; é professor da rede estadual do Pará, tem 12 anos de experiência docente e já realizou duas especializações (pós-graduação *lato sensu*): uma em Educação Matemática e outra em Informática Educativa.
- **Júlio** trabalha em Belém, fez especialização em Educação Matemática e atua na profissão há 10 anos. Antes disso foi funcionário da Varig. Parece dar muito valor à família, se preocupa em dar uma boa educação aos filhos. Sente falta do tempo em que os alunos 'respeitavam' os seus professores e se ressente por não ser respeitado como no passado.
- **Mateus** é um senhor de 67 anos, centrado, sério, que construiu uma relação amistosa com seus colegas professores. Participou ativamente das discussões do grupo, sempre expressando opiniões seguras e tranquilas, conquistas advindas de sua larga experiência. É formado em Arquitetura, Engenharia, e fez também Licenciatura em Matemática no Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, está trabalhando como coordenador pedagógico em uma escola de Barcarena-Pa, mas possui trinta anos de experiência na educação básica e é professor do ensino superior na Universidade Estadual do Pará, no campus Barcarena. Procura justificar algumas atitudes violentas dos alunos como sendo problemas de auto-afirmação.

Realizou sete cursos de especialização, inclusive na área de engenharia e arquitetura e agora está se preparando para ingressar no mestrado.

- **Pedro** pareceu ser o mais novo do grupo. Ainda com ar juvenil e as traquinagens de idade mais tenra, apesar de já estar com 30 anos de idade e acumular 11 anos de profissão, dos quais 7 anos já se passaram depois de formado pela Universidade Federal. Mostrou-se sério e compromissado ao expor sua prática na hora da reunião de interação da qual participava e foi um dos que mais se expôs, abrindo seu coração e nos permitindo conhecer sua história. Sua empolgação em contá-la era alimentada pelas risadas e pela atenção que os colegas demonstravam ao ouvi-lo. É professor na cidade de Barcarena no Pará.
- **Fernando** tem 35 anos, apresentou-se reservado como professor de matemática e suas práticas, e muito mais observou que falou, tomando a palavra apenas poucas vezes. Porém, quando se pronunciou, o fez para discordar de tudo o que já tinha sido falado sobre 'violência'. É um depoimento muito rico. Parece gostar de tirar brincadeiras com os alunos e é um professor muito questionador o que já o levou algumas vezes a ser chamado na Secretaria Estadual de Educação e a ser perseguido por alguns diretores. Entretanto, se defende dizendo não ser uma pessoa que goste de confusão. É formado em Matemática e Engenharia Civil e realizou um curso de especialização em Educação a Distância.
- **Dora** tem 34 anos, disse gostar de atuar na administração escolar, tanto que está fazendo aperfeiçoamento nessa área. Isso a faz se sentir melhor do que atuando em sala de aula. Mesmo assim, mantém algumas turmas ministrando aulas de matemática no turno da noite. É graduada em matemática pela Universidade Estadual, fez especialização em Educação Matemática e mestrado em Geofísica na Universidade Federal. Atua como professora há cinco

anos. Sua percepção sobre violência escolar é muito aguçada, apresentando esta pesquisa com suas percepções.

- **Sabrina** tem 35 anos, é licenciada em Matemática e em Física. Atualmente atua na disciplina Física, mas traz muitos relatos de outras épocas que ajudam a compor esta pesquisa. Reside e trabalha em bairros tidos como violentos, mostrando a realidade desses locais e de outro bairro em que trabalha, este tido como privilegiado, permitindo fazer comparações interessantes sobre sua visão dos tipos de violências escolares vivenciados nessas localidades. Ela traz em suas falas evidências relativas ao (des) preparo psicológico do professor e como isto pode afetar sua relação com os alunos, sendo um dos indicadores da fragilidade da relação professor-aluno que gera possíveis atos de violência.
- **Glória** tem 25 anos, é licenciada em Matemática pela Universidade Estadual e em Ciências Contábeis pela Universidade Federal. Atualmente está fazendo pós-graduação na área de Contabilidade. Há 1 ano e 5 meses é professora de Matemática. Parece uma pessoa muito tímida e reservada. Na época da entrevista, ela estava com medo de trabalhar na escola onde atua, pois já fôra assaltada dentro da escola.
- **Herculano** tem 43 anos, é graduado em Matemática pela Universidade Federal onde também fez especialização em Educação Matemática. Atua a doze anos como professor de matemática. Explicitou sua preocupação com o estreitamento da relação docente com seus alunos. Segundo ele contou essa atitude se fortaleceu após a morte de seu filhinho de dois anos que contraiu leucemia; a partir daí ele começou a valorizar mais sua relação com os alunos e com sua família. Mostrou-se um professor ativo, sempre em busca de novas estratégias que motivem seus alunos a gostarem da Matemática, como por exemplo, jogos e música.

- **Bento** tem 47 anos, é graduado em matemática pela Universidade Federal. É um professor de matemática que tem 27 anos de prática de ensino. Tem doces lembranças da época de sua infância quando morava no Jurunas, bairro periférico de Belém, hoje tido como um dos mais violentos da cidade³⁰. Ele se define como uma pessoa pacata, calada, que não é de agredir, porém se sente incomodado pelas constantes pressões vindas da direção escolar quanto à necessidade de elevar a qualificação dos alunos em matemática.
- **Emanuel** tem 30 anos, fez Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual e atua como professor há 8 anos. Trabalhou em Fortaleza. Atualmente é professor na ilha de Cotijuba, a 45 minutos de barco do porto de Icoaraci, distrito da cidade de Belém. Trabalhou por 5 anos em comunidades carentes em Fortaleza, segundo diz, nos piores lugares, onde os índices de violência são maiores, onde a polícia não entra e quando entra é para “pegar traficante”. Por conta dessa experiência ele agora prefere trabalhar em um lugar tranquilo e, por isso, aceitou de imediato o convite para trabalhar em uma ilha isolada, longe da violência, a qual ressalta que ainda guarda um “jeito de interior”.

➤ **Para ensejar compreensão de situações de violência relatadas por professores de matemática**

Narro algumas histórias consideradas relevantes por integrarem relatos de alguns professores sujeitos desta pesquisa. Nem todos apresentaram histórias com riquezas de detalhes como os sujeitos selecionados. A relevância destes relatos se dá pelo fato de representarem aspectos formativos de alguns professores na construção de suas visões sobre ‘violência escolar’ devido à importância que eles deram aos fatos ocorridos.

³⁰ Segundo reportagem do jornal “O Liberal” de 21 de janeiro de 2009, este bairro apareceu em 4º lugar em violência nos anos de 2007 e 2008, em um levantamento etnográfico feito pelo jornal.

Tais histórias emergiram da fala dos professores quando foram enfocadas e discutidas algumas questões que implicam a necessidade de considerar, de forma mais detida, a **preparação docente inicial**, de forma tal que professores possam vir a enfrentar, pedagogicamente, no curso de sua prática de ensino de matemática, problemas relacionados à violência escolar.

De modo geral, os professores do grupo ressaltavam ter grandes dificuldades para lidar com a violência surgida na escola, principalmente em suas aulas. Segundo eles, a instituição escolar transfere qualquer problema de violência em classe para os professores resolverem, isentando, assim, a direção e a equipe pedagógica de qualquer responsabilidade. Nesse âmbito, é comum a direção da escola invocar “respeito do professor pelos alunos” e “firmeza no controle de classe”. Como indicadores de solução, exigem-se cobranças mais intensas dos professores de matemática, para que esses trabalhem firmemente o conteúdo matemático mantendo os alunos ocupados estudando. Argumentam em nome da elevação de notas nas provas e ressaltam também o atendimento dos alunos tendo em vista a participação em certames promovidos pelo governo tais como: Provinha Brasil, Olimpíadas de Matemática, dentre outros.

Apresento subseqüentemente uma seção nesta narrativa a fim divulgar histórias que entrelaçam vidas de professores e alunos nessa rede complexa que é a educação escolar.

V. Contando histórias de professores de matemática

Uma história contada pelo professor Pedro constitui um relato das ocorrências de um dia em que uma de suas alunas se recusou a lhe dar “Bom dia”. Apresento esta história tal como relatada pelo professor, nomeando-a nos termos seguintes:

- **Ensinar valores e impor valores dá no mesmo?**

Início com a história do professor Pedro:

Quando eu estava ministrando aula para o primeiro ano do Ensino Médio, tive uma conversa inicial com os estudantes porque costumo ter esse tipo de conversa com a turma. Na ocasião eu disse: ... *Eu não me incomodo que vocês entrem na sala depois de mim... Quero somente que vocês me tenham respeito e dêem 'bom dia'... Cumprimentem a gente, até para não atrapalhar a aula...* Isto porque quando eu entrava em sala de aula, sempre tinha uma turma lá por fora que resolvia entrar na hora que bem entendesse. Eu sempre lembrava a turma de nosso trato dizendo que, quando alguém entrasse atrasado, pedisse licença e desse '**bom dia**', pois acredito que temos que manter esses costumes, esses valores que praticamente já se perderam... Se a gente for prestar atenção nisso, a gente vai ver que esses valores já estão perdidos. Todos obedeciam à essa regra ao entrarem atrasados na minha aula. Só que no meio dessa turma apareceu uma aluna que, creio, queria ser destacada. Certa vez, ao entrar atrasada olhei para ela esperando o '**bom dia**', mas ela fez birra [o professor fez um muxoxo, uma careta bicuda para imitar a aluna] e calada, sentou lá no canto. Ela fez isso, uma careta para mim, assim mesmo [repete a careta]...

Na aula seguinte, aconteceu a mesma coisa, ela chegou de novo atrasada, não me cumprimentou, então eu conversei com ela explicando que ela tinha que fazer como todos os colegas da classe faziam quando entravam atrasados e ela disse que não ia fazer isso porque eu não mandava nela. Passou um tempo, chegou o dia da prova e nesse dia ela sentou na frente e começou a fazer gracinha, justamente durante a minha prova, na minha aula. Eu chamei a atenção dela e disse que, se ela não se comportasse, eu não iria tomar a prova dela, mas eu ia simplesmente *dar nota zero pra ela*. Foi o jeito que eu achei, que eu arrumei para ela se comportar, e ela se comportou. Mas, na aula seguinte, ela entrou atrasada de novo e eu acho que fez de propósito, pois eu já a tinha visto por ali, no corredor. Quando ela entrou - e também de propósito - fazendo

barulho, eu falei: *Bom dia, Fulana de Tal! Por que você não me deu 'bom dia'? Eu não havia falado pra você naquele dia que você tinha que dar?* Aí ela respondeu com uma pergunta desaforada: *Porque que eu tenho que dar 'bom dia'? Eu não sou obrigada a dar 'bom dia'... o senhor não manda em mim!* Aí eu disse assim: *Olha, eu não quero discutir contigo* e ela retrucou: *Eu também não quero discutir contigo.* Então, eu falei: *Por favor, já que você é temperamental, saia da minha aula porque pelo visto a situação não vai se resolver...* E ela grosseiramente tornou a me responder: *Eu não vou sair, o senhor não manda na aula, não manda na escola, não manda em ninguém.* Sentindo-me agredido eu encerrei a questão assim: *Então 'tá, se você não quer sair, saio eu.*

Tentando justificar sua atitude, o professor disse acreditar que *não podemos nos expor ao ridículo de ficar discutindo com aluno porque a nossa imagem pode ficar comprometida frente aos demais alunos da turma.* Ressaltou que daquela vez havia se retirado da sala de aula e foi até a direção da escola. Isto porque todos esses eventos já vinham acontecendo com essa aluna e ele agia do mesmo jeito: comunicava à direção como fizera na primeira, na segunda, na terceira vez e a direção não tinha tomado nenhuma providência... Mesmo assim, quando chegou ao quarto evento, ele foi mais uma vez comunicar à direção que, simplesmente, como de costume, não tomou nenhuma providência... Então, disse ele, eu fui “pra cima da direção” e falei: *Olha, quando vocês resolverem tomar alguma providência com aquela aluna, eu volto para aquela sala de aula. Entendeu?* Eu já tive que “partir pra cima da direção” porque aquela era altamente desaforada. Depois, me dirigi para a sala dos professores...

Continuando o relato, o professor informou que algum tempo depois ele foi designado para divulgar as notas do bimestre justamente nos dois primeiros anos e um deles era justamente a classe da aluna que o havia desrespeitado pela recusa em lhe dar ‘bom dia’. Ele relata assim: *Aí chega a responsável pela aluna lá na sala. Um dos professores havia me informado que eu poderia me*

comunicar com a mãe daquela aluna. Eu não sabia o que os alunos conversaram antes com a mãe da aluna e nem o que essa aluna havia falado p'ra mãe dela, por isso, quando eu cheguei lá, fui conversar numa boa... Em nenhum momento tive intenção de falar “sua filha é isso, é aquilo, é aquilo outro”. Às vezes dá vontade, mas a gente, motivado pelo bom senso, pelos bons costumes e tudo mais, procura evitar... Fui conversar com a mãe perguntando de início: A senhora é mãe da Fulana de Tal? Ela respondeu perguntando: Sou sim, por quê? Percebi pelo jeito que ela me olhou que vinha “pra cima de mim com tudo”, pois ela tava “assim”... [ele se levanta, põe a mão na cintura e fica batendo o pé, em posição de enfrentamento provocando risos na sala]. Continuei, e já nervoso disse: ‘Tá acontecendo um problema com a sua filha, eu queria que a gente conversasse p'ra gente ver o que tá havendo. Ela respondeu: Com a minha filha ‘tá acontecendo problema ou será que é com o senhor, professor, que ‘tá acontecendo esse problema? Por que a minha filha não tem problema nenhum e digo mais - ela bateu com o dedo na mesa - a minha filha não é obrigada a lhe dar ‘bom dia’, ela não é obrigada a dar ‘bom dia’ pra quem quer que seja e não é o senhor que vai “botar moral” na minha filha, entendeu? Logo retruquei: Mas, minha senhora, quando eu estou em sala de aula, aquilo ali (sic) é um espaço pedagógico, aquilo ali quem tem autonomia dentro dele sou eu (sic). E ela já com a voz alterada rebateu: Não me interessa espaço e nem nada, e se o senhor tiver marcando a minha filha eu vou lhe processar. Daí ela começou a gritar chamando a atenção dos outros pais e alunos que ali se encontravam. Mas, guiado pelo bom senso, pelo controle, eu não ia ficar discutindo com aquela responsável, então me retirei e fui à direção relatar o acontecido. Porém, a diretora se mostrou altamente conivente com a mãe, não fez nada, e mais uma vez não tomou nenhuma atitude. Para evitar problema com a turma, eu simplesmente comuniquei à direção que não mais trabalharia com aquela turma... A posição da diretora da escola foi a seguinte: Professor, o senhor é temporário, o senhor não tem autonomia para se retirar, para sair da turma, por que se o senhor sair o senhor vai ser demitido. Era uma situação de querer me afrontar, de querer me

colocar medo. Aí eu disse p'ra diretora o seguinte: *Minha senhora, veja onde é que eu tenho que assinar que eu assino, eu tenho minha auto-estima, eu sou educado, mas não vou ficar sujeitado a isso.* Ela nem pensou, assinou minha demissão e a turma ficou um bocado de tempo sem ter aula.

▪ **Emoção versus razão**

Esta história é da professora Sabrina, que expõe para o grupo uma situação que envolve fragilidade emocional frente a questões profissionais. Ela apresenta seu relato nos seguintes termos:

Eu sou uma pessoa que não consigo lidar bem com as questões do profissional e do emocional. As pessoas percebem quando eu estou com problemas. Certa vez, eu vivi uma situação crítica em minha escola. Refiro-me ao caso da mãe daquelas meninas que foram assassinadas no bairro do Tapanã. Se vocês recordam, ela é uma moça morena, de olhos verdes, que esteve em evidência nas emissoras televisivas locais, chamada Charlene. Eu estava em sala de aula fazendo minha chamada - porque nesse ponto eu sou rígida -- e lá estava Charlene, mas eu não prestei atenção a ela. Nesse dia, eu simplesmente não levantei os olhos, não vi em que sala de aula eu estava nem quem eram meus alunos. **Não fiz questão de saber.** Porém, eu estava fazendo a chamada *por nome* que é justamente o que me faz poder identificar e memorizar os meus alunos - olha aí o conflito, a contradição! Era p'ra eu gravar os nomes das pessoas, mas, naquele dia, eu nem levantava os olhos pra ver quem respondia ao meu chamado. Quando chamei: **Charlene!** ela, a aluna, lentamente, se dirigiu à minha mesa. Entendam: eu passo muitas atividades em sala de aula e a prova é uma culminância, por isso, os alunos ficam atentos. Quando Charlene chegou à minha mesa, eu lancei um olhar que expressava minha decepção para com ela, pois eu estava brava com as ausências dela e disse: *Olha, tu não tens nada que fazer aqui, pois tu não vieste nem fazer prova!!!* Ela toda cabisbaixa

respondeu perguntando: *Professora, a senhora não sabe da minha história?* No auge de minha revolta com uma aluna que tinha muitas faltas, respondi: *Eu não! Eu não sei nada da tua história, falei bem alto. Eu não sei nada da tua história e ninguém me falou.* Ela virou as costas e falou: *Então, depois, as meninas lhe falam porque eu não consigo mais...* E foi embora. Eu não sabia o que estava acontecendo. Quando eu chamei a Charlene eu olhei no rosto dela, mas eu acho que as coisas que eu ‘tava vivendo naquela hora eram “tão maiores” que eu não percebi quem era aquela pessoa na minha frente. Momentos depois, as outras alunas vieram ter comigo e disseram: *Professora!!! Essa daí é mãe daquelas duas meninas que foram estupradas e mortas perto de casa, lembra?* Naquele momento tive a sensação de cair em um buraco sem fundo, pois eu não conseguia me segurar, não sabia se eu me levantava pra conversar com ela, se prosseguia a aula, se eu falava... Fiquei paralisada, não sabia o que fazer. Aí eu perguntei às meninas [as alunas da classe] como estava a situação da mãe e elas me contaram: *Agora é que ela está voltando, professora... Ela tentou se matar... perdeu o marido...* Aí elas me contaram toda a história e eu fiquei estarecida. O “engraçado” é que a gente vê a pessoa todo dia na televisão, mas quando dei de cara com ela nem a reconheci, nem na televisão nem na escola. **Isso me dói profundamente.** O tempo passou e eu fui tentando conversar, retomar as coisas com a Charlene. No ano seguinte, quando ela já estava fazendo o 3º ano, eu montei uma equipe, com meus amigos daqui da Universidade Federal e outros lá da Estadual, juntamos o pessoal da física e da biologia, fizemos um projeto nessa escola sobre educação ambiental. Este foi um momento em que eu me senti bem sacudida também porque a gente, de certa forma, renegou o conteúdo. Entendemos que para fazermos bem o projeto precisávamos “misturar as coisas” - misturávamos a física, a biologia e a matemática de certa forma porque criamos uma série de situações -, sem ter que irmos p’ra sala de aula, abrir o livro e “darmos conteúdo”. Durante esse trabalho, do qual a Charlene participou, percebi que ela deu um salto qualitativo. Conversei muito com ela, e acho que consegui me redimir. Nesse

momento eu pude me aproximar dela, sentir, compartilhar com ela a dor de tudo que ela havia passado. Ela comentava comigo: *Olha, professora, eu tenho vontade de morrer... não sei porque razão eu devo existir amanhã.* Aquilo foi, de certa forma, tomando conta de mim, pois o projeto estava ali rolando e eu me envolvendo com a história da Charlene... me envolvendo... até que eu disse pra mim mesma: *Não! Não quero mais saber dessa história, porque essa historia 'tá me consumindo!* Eu ainda carregava comigo 'culpa' por ter criado aquela situação constrangedora por não reconhecê-la, mas, graças a Deus, ela conseguiu continuar o curso e, no momento seguinte, no ano seguinte, teve o projeto que a ajudou mais ainda a permanecer na escola.

▪ **A criança presa numa armadura**

Já o professor Emanuel nos relatou uma história de *violência explícita* envolvendo um de seus alunos. Uma situação que parece ter saído de um filme, se não vejamos:

Esta experiência que tive aconteceu com um aluno do “fundamental”. Até hoje eu lembro desse episódio. Esse aluno vivia em uma comunidade muito carente, mas apresentava um comportamento juvenil de idolatria pelos líderes da sua comunidade que geralmente eram traficantes. Certo dia, eu cheguei na escola em época de recuperação. Nós - os professores - só estávamos lançando as notas na caderneta, pois não havia mais aula. Mesmo assim, alguns alunos que estavam por lá chegaram até mim dizendo: *Professor, o senhor viu a “barra pesada”³¹ no sábado? O irmão do Fulano [o aluno referido] matou o padrasto dele e agora está sumido porque a família do padrasto quer matar ele ou o irmão dele, quem eles pegarem primeiro...* Fiquei assustado com a notícia e preocupado com o aluno. Por volta das quatro horas da tarde, eu estava corrigindo prova quando

³¹ Programa jornalístico local que supervaloriza as notícias mais violentas.

o Fulano chegou, todo sujo, todo nervoso, gaguejando, pensei até que ele ‘tava drogado... Mas, naquele momento, conversando, eu percebi a fragilidade daquele menino, daquele jovem carente que parecia precisar de um pai, de uma mãe, assim como quem quer colo. Ele se aproximou e veio conversar: *Professor Emanuel, meu irmão matou meu padrasto... Não era p’ra ele fazer isso, mas ele vacilou...* Ele falava usando suas habituais gírias. Tentando manter a calma perguntei: *E agora, o que vai acontecer?* Eu já sabia que a família do padrasto, segundo estavam comentando, queria matar alguém da família do aluno, talvez até ele mesmo estivesse ameaçado. Tanto que ele próprio respondeu: *Agora eles vão me pegar, eu ou o meu irmão...* Continuei: *Sim. E daí?* E ele: *Daí que quando eles matarem meu irmão eu vou e mato um deles também.* Persisti: *E a situação depois, Fulano?* Ele respondeu: *Aí vem mais um deles pra me matar.* Na tentativa de fazê-lo compreender a situação prossegui: *E aí, não acaba?* Sem pensar muito ele retrucou: *Acaba, porque tenho um primo que vai matar outro do lado deles e eles não tem mais ninguém que é assim...* Na cabeça dele, na lógica que ele tem de violência, dessa sociedade violenta, é que o “mais opressor” acaba se beneficiando da situação. Então, nessa lógica, **ele sai vencedor mesmo morto**. Mas, então, ele me surpreendeu com a seguinte pergunta: *Professor Emanuel, mas eu não fiz tua prova, eu estou de recuperação?* Muito espantado, eu olhei pra ele e disse: *Cara, tu acabaste de dizer que tu vais morrer e tu ‘tá preocupado com a tua prova?* Sem entender ele disse: *Não, Professor, é sério.* Respondi: *Eu estou falando sério também! Tu estás falando sobre a coisa mais importante da tua vida, que tu estás disposto a matar e em seguida morrer, por essa rixa que começou com a morte do teu padrasto pelo teu irmão e, depois, tu vens perguntar sobre nota cara!? O que tu queres que eu te diga?* Ele ficou meio apreensivo... Mas, logo teve que ir embora porque estava fugindo. Eu saí daquela escola e não sei mais o que aconteceu daí em diante. Mas, nessa realidade, a gente percebe isso com frequência. Percebo isso porque eu já tive oportunidade de trabalhar em outras comunidades carentes... Trabalhei cinco anos em Fortaleza, trabalhei nos piores lugares, onde os índices de violências

são maiores, onde “polícia não entra” e quando entra é para pegar traficante. Então, você começa a perceber que a realidade da “barra pesada” para muitos alunos é muito natural. Só a gente, que não é do “meio”, se sente violentado, porque a gente tenta viver fora disso, mas para quem está dentro dessa realidade é a coisa mais natural do mundo. Eu via num momento aquele menino carrancudo, brabo, violento que quer matar, mas em outra hora ele mostrava toda a sua fragilidade, me tratava como se eu fosse pai dele... Mas, depois, ele parecia aliviado e voltava para a carapaça de “durão”, para aquele casco e ali parecia querer viver. Na verdade, ele não quer viver lá, mas ele tem que viver daquela forma, porque como é violenta mesmo a sua realidade ele tem que ser assim, como um jeito de se defender.

▪ **Um caso de *violência simbólica* entre agentes educacionais**

A história contada pelo professor Bento é sobre como a escola, por sua vez, também age com violência em virtude de ações e reações de seus professores, principalmente, quando os impede de desenvolver sua autonomia. O relato do professor é o seguinte:

Eu já estava cansado de ver o estado físico decadente da escola, caindo, suja, imunda... Então, criei coragem e - aborrecido com a situação e com o incentivo dos colegas que falavam ‘*Poxa, chega verba e ninguém faz nada...*’ - redigi um documento, pedindo providências para que essas questões fossem resolvidas, pois os professores queriam trabalhar e os alunos queriam estar em um ambiente que tivesse condições de estudo, de eles terem prazer de estar e estudar naquela escola, mas não do jeito que a escola estava suja, imunda... Eu me sentia na obrigação de exercer minha cidadania, por isso escrevi esse documento e, como eu gosto de ser autêntico, *assinei embaixo*. Mandeí p’ra um departamento da SEDUC por email. Passada uma semana, cheguei à escola e

encontrei todo mundo de “cara dura” comigo. Uma funcionária me chamou de “carteiro” só porque eu tava com uma camisa amarela... Passei mal, minha esposa passou mal, porque ligavam p’ra minha casa p’ra incomodar... Tinha gente chegando na minha porta quando eu chegava da escola, perguntando se eu era o Bento... tipo ameaça, sabe? A Secretária da escola, chegava na minha sala de aula, durante meu trabalho, e falava coisas do tipo: *Eu tenho advogado aqui na escola e nem peguei dinheiro...* A situação tomou proporções tais que eu jamais podia imaginar. Então, fui chamado por um gestor da SEDUC para uma reunião. Fui rezando ao me dirigir a essa reunião, cheguei lá, nervoso... O gestor era meu amigo e me falou: *Olha o teu documento está aqui... Poxa, rapaz, “tu escreveu” isso? Receoso, respondi: Sim. Mas você precisa ver... você já foi à escola? Você viu a situação da escola?* Ele me respondeu que sim. Diante da resposta afirmativa perguntei: *O que você acha que devia ser feito?* Ele me disse: *Tem que implodir a escola e fazer outra. Você sabe que isso gera processo* [ele se referia a processo judicial]? Respondi: *Eu quero trabalhar... eu quero somente trabalhar... só isso. Dá condições pra gente... passa cal na escola... faz alguma melhoria lá, dá uma melhorada... Eu pedi “processo”? Não. Não pedi “processo”.* Se eximindo de qualquer responsabilidade, o gestor, segurando o meu documento, perguntou: *O que é que eu faço com isso?* Indignado respondi: *Pega isso e rasga... O pessoal lá da escola me abandonou... me abandonaram na escola, me deixaram só. Não querem reforma nenhuma e se ofendem com esse meu pedido... Deixa acabar tudo, deixa cair... Mas deixa eu trabalhar em paz... Posso ir?* Fui embora. Por causa dessas coisas que ocorrem, com tempo de trabalho a gente vai começando a frear. Eu comecei a frear. Agora, eu faço meu trabalho... Dá p’ra fazer eu faço, mas, já não “extrapolo mais”...

As histórias desses professores despertam profundas reflexões. Ao contarem e escutarem suas ‘histórias de docência’, “algo” foi despertado nos professores sujeitos desta pesquisa. Por isso, vale a pena incentivar reflexões aos que tiverem acesso a estes relatos. Nas próximas seções realizo a tarefa de análises das categorias elencadas nessa pesquisa.

VI. Experiências de *violência* vivenciadas na infância de professores de matemática

As lembranças que guardamos da infância podem expressar como construímos as percepções que temos na vida adulta sobre diversos assuntos. Tudo o que, de alguma maneira, nos afeta ou afetou está guardado em nossa memória. De parte de nossas memórias temos consciência, de outra parte não. Cury (2003, p.108) assinala que apenas as experiências de perdas, alegrias, elogios, medos e frustrações ficam guardadas na memória de uso contínuo (MUC) que, com o tempo, são deslocadas para a periferia do inconsciente, na chamada memória existencial (ME). Porém, em alguns casos, o volume de ansiedade e sofrimento pode ser tão grande que provoca um bloqueio da memória.

Nessa perspectiva, procurei analisar recortes da história de vida desses professores, especificamente relativo à sua infância, para que eles pudessem evocar lembranças - ou esquecimentos - de casos de violências vivenciados por eles. Meu propósito é, mesmo brevemente, investigar que aspectos desse período formativo de cada professor contribuem/contribuíram para as suas percepções sobre violência escolar.

Evidencio a contribuição de Voli (1998) ao relatar em sua pesquisa que o psicólogo Eric Berne realizou um estudo sobre comportamento e reações psicológicas das pessoas a partir da análise da “criança interior” que cada uma traria dentro de si. Nesse aspecto, ele conclui que as reações dessa “criança” repercutem na vida adulta, como por exemplo, na determinação de atitudes. Berne também conclui que as percepções e as recordações das relações que temos com nossos pais e professores interferem na formação de hábitos, atitudes e comportamentos alheios à nossa personalidade.

No caso da presente pesquisa, os relatos chamam a atenção pelo fato de - na maioria - os professores não reconhecerem algumas formas de coerção e

humilhação vivenciadas na infância como *forma de violência* ou, quando as reconhecem, consideraram-nas insignificante. Se não vejamos:

- *A gente chegava com prazer na escola, encontrava os colegas, encontrava as salas todas limpinhas, ainda não existia a pichação... A camisa da gente era tergal e **tinha que ser toda limpinha**... O sapato era vulcabras... O respeito era assim, você respeitava os pais porque existia aquela **peia** (surra, espancamento)... Eu tinha um professor muito famoso, na época lá no Jurunas..., Matemática era lá, os pais tinham que levar o menino p'ra aprender e aprendia tudo lá... Quem não aprendia levava **palmatória**, era da época da palmatória, **mas o respeito era uma coisa natural, os valores a gente absorvia e aquilo tudo era como uma "coisa natural"**.(Bento, 47 anos)*
- *Eu acho que antigamente a família fazia mais parte da escola e a violência ficava meio de escanteio, **quase não existia**. No colégio tinha a Lurdinha... essa Lurdinha era a supervisora... Então, o professor ou a Lurdinha chegava na sala de aula, quando estava uma bagunça, todo mundo pulando... Se ela chegasse era como se fosse um aparelho de som que tu desligavas, todo mundo calava. Havia **respeito**, havia "**medo**" (aspas colocada pelo professor gestualmente), entendeu? **Mas que era respeito**. (Júlio, 36 anos)*
- *Estudei dois anos, não conseguia aprender o be-a-ba, e o professor de repente olhou p'ra minha cara e disse: Ih, meu filho, **não tem condições de você aprender ... Então, a escola mesmo me "convidou" a parar de estudar. Isso foi a maior violência que já existiu, entendeu? Se eu sofri violência? Sofri, mas foi tão insignificante que eu nem lembro**. (Emanuel, 30 anos)*
- *Pra mim a escola foi o melhor momento, a melhor fase, o momento dos amigos, eu tenho ótimas recordações. **Se houve algum tipo de violência, ou foi tão de leve ou foi de outra forma que ficou esquecida** porque as outras coisas boas superaram. Mas, uma coisa que eu percebo é que*

havia preocupação com **punição** também... Então, se a violência era velada era um pouco nesse quesito, de que você tinha **repreensão**. Não era qualquer ato que era permitido porque **você sabia o castigo que ia pegar** e isso eu me lembro... Como eu não era uma pessoa questionadora, conflitante, passei **despercebida**, mas com certeza as pessoas de caráter mais questionador enfrentaram isso aí. Alguns enfrentaram esse momento da palmatória, **isso passou longe de mim, eu não vi, se tinha eu não vi.** (Sabrina, 35 anos)

- *Eu tinha uma professora que falava de um jeito que **eu não sei se era brincadeira** dela ou não... Naquela época eu era humilde, vim de família humilde, a minha mãe me teve, mas eu não conheço meu pai, não sei quem é... Vivi na casa de um e de outro, pela rua, trabalhando, não tinha muitas condições de ir p'ra escola... Eu ia com sapato velho, furado, a calça toda velha, a camisa com a gola larga... Ela chegava comigo, a professora olhava pra mim dos pés a cabeça e dizia "o Pedro é gente fina começando pelos pés", entendeu? Isso foi naquela época, eu ouvia aquilo, só que ficava retraído... Naquela época, **sentia como se ela tivesse me discriminando por causa da vestimenta.** (Pedro, 30 anos)*
- *Vou contar um fato que ocorreu comigo na 7ª série que me faz até hoje ter raiva do professor que fez o que vou contar. No ano de 1994 no colégio, na última sala lá em cima... Eu cheguei lá, bati na porta, aí pedi "com licença", verifiquei se o professor tava dando aula, e disse "Professor, gostaria de falar com a Fulana de Tal". Aí ele chegou comigo e vozeirou "**Seu vagabundo, não atrapalha minha aula**" e... **PANI!(bateu a porta na minha cara).** **Me chamou de VAGABUNDO.** (Pedro, 30 anos)*

A fala de Bento ressalta o fato de o uniforme **ter que ser bem limpinho**, o que já denuncia rigurosidade e imposição da vestimenta completa e limpa, correndo o risco de não poder entrar na escola caso contrário. Fato como esse eu mesma vivi na década de 90 quando estudava no ensino médio ao ter sido proibida de entrar na escola porque o cadarço de meu sapato não era preto.

Nunca entendi o que um cadarço influenciaria em minha aprendizagem e isto configurava “violência contra mim”. Designo esse tipo de sanção como **expiatória**, como define Piaget, pois deixa de existir relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, configurando **arbitrariedade**.

Outro ponto importante de considerar foi que mesmo sendo *vítima da palmatória*, Bento se referiu a ela em tom de saudade, como se sentisse falta de seu uso nos dias de hoje para “motivar seus alunos”. Não reconheceu o uso desse instrumento como uma forma violenta de ensino, pois quando lhe perguntei, logo após sua explanação sobre a palmatória: E a violência? Ele responde entre risos: *Olha eu não lembro muita coisa não!!!*

Já Emanuel considerou o fato de ter sido atingido diretamente em sua autoestima como uma *forma insignificante de violência*, porém se fosse realmente assim ele não a traria à baila, ficando constatado que esse episódio, de alguma forma, o afetou. Talvez de uma forma tão negativa que ele resolveu menosprezá-la. Vale ressaltar que este professor sofreu **uma das formas de violência institucional mais perversa que é a exclusão**. Segundo Cury (2000, p.61), a escola utiliza a sua *função técnica de reprodução* ao deixar claro que o mais importante é o ‘aprender a ler’, que é uma das qualificações necessárias para haver eficiência na produção: ler, escrever e fazer as quatro operações.

Além da *insignificância da violência* identificada pela expressão de que a violência pode ter sido “leve”, a professora Sabrina levanta outra questão em sua fala que é a preocupação com formas diferenciadas e “atenuadas” de **punição, repreensão, castigo**. Segundo ela, bastava que o aluno se fizesse de ‘invisível’ para que não sofresse as devidas sanções. Desse modo ela evidencia que ser ‘questionador’ era sinônimo de ser ‘arruaceiro’, indisciplinado e, portanto, passível de punição, que era uma das formas de manter a disciplina entre os alunos³².

³²Explicarei melhor a relação disciplina-violência mais adiante.

Contudo, o que parece permear as falas desses professores é o **sentimento de respeito** que, segundo eles, parece já ter desaparecido. Isto porque esses sujeitos ainda estão presos à imagem de que o professor - ou qualquer outro agente escolar - era “respeitado” pelo aluno. Esta imagem apresenta-se em certos termos deturpada, pois o que eles entendiam por *respeito*, na verdade era *medo*, como o professor Júlio deixou escapar. Medo das punições, dos gritos, das avaliações como mostra Araújo, U.F (1999).

Mas se as atitudes de ficar calado na sala de aula, de não ser questionador para que assim não possa ser punido não são manifestações de respeito, então, **o que é respeito?**

Para Bovet (1925, *apud* ARAÚJO, U.F 1999, p.33) **respeito é o que obriga a consciência humana a agir objetivando o bem sob duas condições: que o indivíduo receba ordens e respeite a fonte das ordens, pois sem respeito ela não será aceita.** Ainda, para este autor, o respeito é fruto da coordenação de dois sentimentos, a saber: *o amor e o temor*, pois só com esses sentimentos presentes na mesma relação, o respeito à regra e à autoridade se tornarão uma obrigação na consciência da criança.

Concordando em parte com Bovet, Piaget (1994) entende que o respeito baseado na díade amor/temor explica apenas o *respeito unilateral*, não explicando o *respeito mútuo*. O *respeito unilateral* é aquele que quem é respeitado não se obriga a respeitar, como na relação entre adultos e crianças, entre docentes e alunos e entre quem detém o poder e seus subordinados. Parece ser esse o tipo de respeito que prevalecia nas lembranças do professor Júlio ao relatar que *havia respeito, havia “medo”*, uma vez que se evidenciava o medo ao invés do amor.

O professor Pedro trás duas recordações de situações em que se sentiu humilhado. Mostra claramente o desrespeito de professores ao atingir um aluno em sua *auto-estima, expondo-o ao ridículo*, mostrando serem praticantes do respeito unilateral onde o respeitado não se obriga a respeitar, reforçando o conceito piagetiano mencionado acima.

O **respeito mútuo**, contrapondo o **unilateral**, na visão de Piaget, aparece quando não mais existe a relação de desigualdade e o sujeito entra em contato com seus iguais, ou quando seus superiores tendem a tornar-se seus iguais, fazendo o medo dar lugar ao amor. Isto não quer dizer que o medo desaparece, mas este muda de foco, já não é mais o medo da punição e sim o de desagradar, de decair perante aos olhos de quem gosta. Esta é a relação desejada entre professor e aluno, porém, para realizar e manter-se nesse âmbito, é preciso **paciência, persistência e competência** justamente para a construção dessa relação, pois é desejável que o respeito se estenda à disciplina ministrada pelo professor, além das interações com alunos e entre alunos.

Vale, ainda, invocar Piaget para explicitar que a sociedade, assim como a escola, a família, a comunidade é regida por **regras**. Com relação a essas o professor deve tomar conhecimento que o ser humano passa por três fases para atingir o juízo moral sendo elas: de **anomia** (quando há ausência de regras), de **heteronomia** (quando já percebe a existência de regras, mas sua fonte é variada, é “dos outros”) e **autonomia** (quando a fonte das regras está nele próprio).

A professora Sabrina revela que, no seu tempo, as crianças não agiam “de qualquer maneira” na escola porque sabiam que seriam *repreendidas*, portanto tinha uma preocupação com a *punição*. De acordo com Araújo (1999), estamos diante de crianças *heterônomas*, pois suas ações são guiadas pelo o que Kant chamou de *imperativo hipotético* que acontece por pressões dos outros ou da sociedade fazendo-as agir pelo interesse de não ser punido. O ideal seria que a escola conseguisse, mesmo que através da exploração de fases *heterônomas*, formar **pessoas autônomas capazes de agir conforme o dever, o agir segundo a representação de uma lei dada somente pela razão, submetida a uma legislação universal que não lhe seja externa**. Os estudos de Piaget apontam para uma evolução da heteronomia para autonomia, pois através das interações com o meio, através da experiência, o homem vai construindo a sua noção de respeito e justiça.

Todavia, ainda existe grande confusão entre tais ideias. Muitas escolas acreditam que deixando seus alunos “livres” estejam formando sujeitos autônomos que fazem *o que acham certo, de acordo com suas próprias ideias*. Para Araújo (1999), essa atitude se situa muito mais perto da *anomia*, quando ainda não se conhecem as regras. No presente, casos desta natureza são mais graves porque as regras são conhecidas.

A visão que o professor ainda traz em sua lembrança – e da sua infância escolar - é a do aluno sentado, quieto, olhando estaticamente para ele como um dia já foram. Porém essa visão foi expurgada do cotidiano escolar – ou pelo menos já deveria ter sido -, embora a escola ainda insista na manutenção de modelos anacrônicos e ultrapassados de comportamento. Arroyo (2009, p.34) argumenta que *nos últimos vinte e cinco anos os governos vêm dizendo aos professores que esses não são mais os mesmos, porque reclamam, porque reivindicam, porque contestam... Se a categoria docente não é mais a mesma e assume este dado como positivo, poderemos estar em condição de ver como positivo o fato ou as evidências de que os alunos não sejam mais os mesmos*. Não podemos mais conceber estudantes como *sementinhas* que os mestres precisam *regar* para que floresçam; eles são seres que querem conquistar seu espaço como indivíduos e como cidadãos. Se a escola não lhes oferece oportunidade, os estudantes não ficam mais à espera, buscam se apossar do seu lugar a todo custo, trazem para a escola aquilo que lhes faz bem, sendo considerado “certo ou errado” pela parte anacrônica da sociedade. Em quaisquer termos, a escola (em seus agentes) reproduz, segundo Bourdieu (2008), justamente o que acontece na sociedade, - seja no âmbito econômico, social ou político - e que caracteriza a **violência simbólica**.

Falta, a meu ver, certo equilíbrio nas ações escolares. A escola reproduzir o que acontece na sociedade não seria tão grave se filtrasse esses acontecimentos. Para educar, as sanções são necessárias, mas no sentido de o professor repreender o aluno a fim de que esse aluno reconheça em que está precisando melhorar, pois não podemos isentá-lo da ‘*dor do crescimento*’ citada por Aquino e Sayão (2004). Essa consciência é naturalizada quando o professor

conquista o respeito do aluno que, por admiração e reconhecimento, não sente mais medo da punição e sim da perda do respeito pela pessoa de quem gosta Araújo (1999).

Apesar de nem todos os professores se remeterem a lembranças da infância, foi possível compreender porque alguns professores tiveram/têm dificuldades de reconhecer a violência no cotidiano escolar, pois muitos se remeteram somente à violência explícita, como as agressões físicas ou verbais.

VII. Reações a situações de violência vivenciadas por professores de matemática nas escolas em que trabalham

Nesta seção, me interessa apresentar casos de violência – ocorridos em âmbito escolar ou em arredores da escola – tal como foram vivenciados e relatados pelos professores que buscavam *explicitar como reagem/ reagiram a situações de violência*.

Para melhor compreender as situações, destaco que todos os professores - definidos como sujeitos desta pesquisa - atuam em escolas situadas em bairros periféricos e ministram aulas de matemática para alunos da classe popular. Esclareço esse fato me apoiando em Abramovay e Rua (2002) quando estas afirmam que *as rotinas de qualquer escola, assim como as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social interno, são afetadas pelas características do espaço social e territorial em que se situam*. Levando em conta tais ideias, é preciso ter em mente que para analisar casos de violência é preciso situá-los no contexto que a envolve e observar as reações em cadeia.

Em função dos conteúdos emergentes dos relatos dos professores de matemática considerados, defini como critérios para análise relativa às *reações manifestas quando da vivência de situações de violência vivenciadas pelos*

professores nas escolas em que trabalham. Assim, destaco-as agrupando-as nas categorias seguintes:

1. Sentimentos de insegurança e medo de permanecer na escola

O tema da *insegurança* tem sido debatido, no presente, em qualquer espaço público ou privado. Para quem viveu a experiência de ter sido vítima de uma agressão dentro de um espaço no qual esperava estar em “segurança máxima”, a **sensação de medo** que se instala na pessoa chega ao máximo gerando **pânico** e **insegurança constante**.

- O primeiro relato é da professora Glória, que trabalha no período noturno. Ela estava na companhia de duas colegas quando foi assaltada **dentro** da instituição, **dentro** da sala dos professores, por três assaltantes que vieram de **fora da escola**. Segundo ela, eles foram atraídos por saberem da existência de um dos professores da escola que, segundo informações prováveis de alunos desta escola, portava um **notebook**. Ela foi tomada por um sentimento de impotência tal que é, assim, por ela mesma relatado: *Eu me senti horrível... Já tinha ouvido casos de professores sendo assaltados ali na redondeza, fora da escola e me sentia até um pouco protegida por estar lá dentro. Mas, quando isso aconteceu dentro da escola, senti insegurança total, impotência total...*

A professora Glória completou seu relato denunciando a inércia da escola para a tomada de providências, excluindo-se, geralmente, como instituição, do dever de assegurar tranquilidade e segurança para os que estão ou freqüentam o ambiente escolar. *Ter que voltar pra lá... eu nem conseguia pensar... Fiquei até com trauma de voltar pra escola e ser assaltada novamente. Eu ainda continuo lá na escola [suspiro profundo]... Mas, meu medo é constante. A gente teve de fazer muitas reuniões com a direção da escola que ficou de fazer alguma coisa para tornar a escola mais segura. Mas, até agora... [balança a cabeça negativamente] tá tudo do mesmo jeito, a porta lá aberta [referindo-se ao portão de entrada da escola]...*

Para Abramovay (2002, p. 73) *a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas*. A vulnerabilidade dos prédios escolares no Brasil é denunciada nas pesquisas de Abramovay, da forma como é comprovado pelo exemplo da escola onde trabalha a professora Glória. Ora, se depois do assalto a escola ainda não tinha quem vigiasse a portaria, imagine antes do ocorrido, por isso a facilidade de acesso de ladrões. O sentimento de insegurança é agravado quando Glória diz suspeitar da *ajuda de alunos da escola* fornecedores de informações aos ladrões.

A naturalização de atos de *violência na escola*, como o ocorrido, já que a *porta de entrada à escola continua aberta* – a despeito da falta de porteiro - faz com que tenhamos a sensação de que os ‘desligados’ são as vítimas. Sendo assim, fica no imaginário de cada um a exclamação/indagação: *Quem manda trazer notebook para escola!?* Ou, como assinalou o professor Matheus: *Se você andar com um laptop, andar com uma aparência de que você está em melhor situação, você vai ser a primeira vítima*.

O professor Emanuel que, segundo relata, já trabalhou nas escolas mais violentas de Fortaleza, situadas nos bairros mais perigosos, alega que não quer mais vivenciar esse tipo de situação. Mesmo receoso em expor sua situação ao grupo ele diz: *Não sei bem como o pessoal vai receber isso, mas eu não estou mais disposto a isso... Já convivi muito tempo em comunidades violentas... Cheguei agora em Belém e fiquei com muito medo de ser lotado num lugar perigoso e “cair de pára-quedas”... Não estou mais disposto a estar nesse tipo de comunidade, sou bem claro quanto a isso*.

Fica claro que sua forma de reagir é a **fuga para um lugar mais tranquilo**, visto que ele aproveitou a oportunidade de ir trabalhar em uma escola situada em uma ilha isolada de Belém, chamada Cotijuba.

Existe nessa escolha pela Ilha do Cotijuba uma curiosa história sobre o lugar contada pelo próprio Professor Emanuel - a qual eu complementei com pesquisas a esse respeito - que vale assinalar. Sua posição geograficamente

estratégica fez com que militares baseassem ali os postos de comando das forças monarquistas em 1835, durante o período da Cabanagem. Já em 1933, quando a economia regional estagnou resultando no alto índice de criminalidade infanto-juvenil, após o declínio da borracha, foi inaugurado um Educandário com fins de abrigar os menores infratores. Mais tarde, durante a ditadura militar, essas instalações passaram a abrigar presos políticos. Não bastasse isso, em 1968, foi construída uma penitenciária na ilha e, por algum tempo, educandário e presídio coexistiram neste mesmo lugar. Porém, logo o educandário foi extinto e a ilha se transformou em ilha-presídio, recolhendo condenados e presos políticos, adultos e menores, com um sistema penal violento e arbitrário.

No presente, a ilha já não mais apresenta essas características, mas é interessante pensar que, fugindo da violência, o Professor Emanuel tenha ido se “refugiar” justamente em um local que se sustentou por muito tempo em função da violência.

Ele se vangloria: *Hoje, onde eu estou, eu estou tranquilo... Eu sei que consigo desenvolver atividades na minha docência com muito mais tranquilidade na questão da segurança.* Em escolas urbanas de Belém este professor não quer mais trabalhar porque entende que, em algum momento, quando ele precisar levar algum material de maior valor, como um notebook mesmo, os assaltantes, moradores da comunidade, irão atrás dele para roubá-lo.

2. O medo dos alunos

Pude perceber que o medo parece ser um sentimento constante entre os professores. *Medo de ser assaltado, medo de invadirem a escola* e também ***medo dos próprios alunos***. Em função de resultados de suas pesquisas, Arroyo (2009) e sua equipe mapearam em um quadro branco, os nomes que muitos professores atribuem aos alunos no dia a dia da escola, constatando que os mais frequentes são: *alunos violentos, alunos marginais, drogados...* Tal imagem reflete expressões de inferioridade social e moral daqueles que estão na escola,

supostamente, para aprender. Essa pesquisa pode indicar as imagens sociais que, em geral, os professores têm de seus alunos da classe desprovida de recursos financeiros. A professora Sabrina expressa o que pensa, assim: *A gente tem medo de chegar ao aluno, de interagir mesmo com ele por que a gente tem medo da proximidade do relacionamento... A gente não sabe até que ponto aquela criatura vai, do que ela é capaz, do que essas pessoas... os nossos próprios alunos... são capazes. Dos pequenos aos maiores. Das séries fundamentais ao ensino médio.*

Esta professora tem experiência e “sabe o que diz” porque trabalha com alunos ditos delinquentes, com passagens pela polícia, o que justifica as constantes ausências desses estudantes da sala de aula.

Já o professor Chico **por medo** utiliza a estratégia da aproximação com seus alunos. Para ele, o contato com alunos no recreio, jogando bola, diminui a distância entre eles facilitando, assim, o relacionamento. Porém, com alguns alunos, principalmente os que estão em liberdade assistida³³, diz ele, *a gente procura artifícios p’ra se aproximar, mas na verdade esses artifícios são p’ra que nós possamos nos proteger de alguns desses alunos.*

O **medo que os professores manifestam** pode prejudicar a relação com seus alunos, pois o medo paralisa. Os atores escolares precisam agir com cautela evitando rotular alunos, pois podem acabar cometendo injustiças, provocando constrangimentos e sentimentos negativos que podem evoluir para a agressão. É possível que pela *educação de valores* consigamos ‘resgatar’ os alunos ditos delinquentes, uma vez que a manutenção de conceitos ou de preconceitos os afasta e os torna hostis às nossas ações.

Invoco o pensamento de Morin (2005) de que a **condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino**, para que possamos compreender o que se esconde por trás da máscara da delinquência e da necessidade de se fazer temido por outros alunos.

É possível agir diferente?

³³ Liberdade Assistida é uma medida sócio-educativa que visa reintegrar na sociedade o adolescente que cometeu ato infracional e, como critério para essa condição, é necessário que esse adolescente esteja freqüentando regularmente uma instituição escolar

O relato anterior do professor Emanuel evidencia que este professor, por um breve instante, mesmo assustado com o destino de um aluno fugitivo da justiça³⁴, conseguiu em meio daquele trágico turbilhão narrado pelo próprio aluno, detectar a essência infantil, desprotegida daquela criança assim apresentado por ele: *...naquele momento, conversando, eu percebi a fragilidade daquele menino, daquele jovem carente que parecia precisar de um pai, de uma mãe, assim como quem quer colo.*

Por trás da máscara de violento desse aluno, um menino, é percebido também que a naturalização da violência atinge até o que consideramos ser real, pois é notório que para ele a realidade de extrema violência funciona como se fosse um mundo paralelo ao da escola demonstrado quando o garoto depois de contar pelo o que estava passando, o processo de fuga e vingança simplesmente pára e fala ao professor: *Emanuel, mas eu não fiz tua prova, eu tô de recuperação?*

Penso que esse fato evidencia que não devemos desistir de olhar nossos alunos com um olhar mais sensível, afim de que não vejamos somente o que está explícito.

Outro professor que atentou para a percepção da história dos alunos foi Herculano. Ele contou que a perda de seu filhinho de 3 anos veio *ensinar essa convivência, essa forma de chegar com o aluno, de ser legal com eles....* Em todos os relatos ele mostra ser diferenciado na sua maneira de trabalhar, sempre preocupado em utilizar estratégias diferentes para ensinar matemática, em conversar com os alunos que mais dão problemas na escola, justificando que são filhos de pais alcoólicos, drogados e demonstra sua tristeza quando não consegue atingir alguns alunos com seus conselhos.

Diante do exposto reassumo a posição de que é preciso ‘descongelar’, já que o medo paralisa e não nos deixa agir e lembrar as palavras de Freire (2002) ao dizer que ensinar exige, além de outras coisas, *saber escutar* [acrescento saber olhar] *e querer bem aos alunos.*

³⁴ História narrada na íntegra na seção ‘Minha história na tua história: professor de matemática também conta história’ no item ‘A criança presa na armadura’.

3. Desmotivação/ motivação para trabalhar

Existem os que ainda se arriscam inovar, como o professor Bento que fez um curso de informática promovido pela Secretaria de Educação, ousou levar os alunos para a sala de informática que estava ociosa, movido pela empolgação de aplicar o que aprendeu. Porém, diante os entraves burocráticos da direção que passava a responsabilizá-lo por todo e qualquer material que, por ventura, venha a sumir do laboratório, mesmo que a escola já tivesse o cuidado de contratar alunos, a serem pagos pelo Estado através do projeto *galera aprendiz*³⁵, para atuarem nesse espaço. Perplexo com essas “medidas”, ele desabafou: *Desse jeito, a minha vontade de inovar foi lá pra baixo...* Esse fato repercutiu junto aos outros professores da escola que prometeram uns aos outros “nunca, jamais” utilizar aquele espaço. Restringir o processo de aprimoramento da ação docente encetado por professores é uma forma de **violência institucional** promovida pela própria escola, onde os mais prejudicados são os mais fracos, justamente os alunos.

Este professor, conforme relato anterior, havia sido discriminado e ameaçado por funcionários da escola (da secretaria e da direção) ao pedir explicações através de uma carta enviada à Secretaria da Educação sobre a precária estrutura de escola, já que verbas eram recebidas, dinheiro para restaurá-la era destinado, e nada era feito. É curioso observar que, por ‘sugestão’ do gestor do pólo da escola, ele retirou a queixa para, segundo ele, **voltar a trabalhar em paz**. Para explicitar sua reação, o professor ressaltou que *tem essas coisas no trabalho da gente e a gente vai começando a frear*. Sem percepção de que foi vítima de violência – foi coagido - ele procura deixar claro que tais atitudes afetam a motivação para fazer algo considerado além de seu trabalho docente, devido aos obstáculos impostos pela escola, que reafirmo ser **uma espécie de violência denominada coação**.

O que ameaça a escola a sair de sua rotina mecanicizada parece incomodar, pois, como analisa Bourdieu (2008) *toda cultura escolar é*

³⁵ Nesse projeto o aluno estagiário, do 2º ano do ensino médio, é contratado pelo prazo mínimo de seis meses, prorrogável por igual período, sendo lotado na própria escola, onde se encontra regularmente matriculado. As atividades do estagiário dizem respeito às áreas administrativa, técnica/tecnológica e acadêmica, sem qualquer forma de vínculo empregatício. A carga horária é de 20 horas semanais

necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, “rotinizada” pela e para a rotina do trabalho escolar, isto é, por e para exercícios de repetição... Tais ações é que permitem a manutenção da ordem e resguardam que um bem público (computador, por ex.) possa estar em mãos despreparadas e inquietas (dos alunos), sob a égide de pessoas não preparadas (o professor).

O discurso institucional que insiste em “vestirmos a camisa da escola”, e “fazermos parte de uma grande família” fica no campo da utopia, pois a realidade é que nossos limites terminam quando começam a atrapalhar uma suposta ordem já estabelecida.

Segundo Aguiar e Almeida (2008, p.74) *as aspirações e o desejo do docente quando estão em descompasso com as condições objetivas da realidade escolar, geram conflitos e, conseqüentemente, desequilíbrio para o professor*. No caso do professor Bento, esse desequilíbrio afetou não só seu rendimento profissional, mas também sua saúde, pois ele declarou já tomar “remédio controlado” para combater a ansiedade e a depressão.

Busquei explicitar as principais reações demonstradas por professores de matemática diante de situações consideradas violentas: sentimentos de insegurança e medo de permanecer na escola; medo dos alunos e desmotivação para trabalhar. Essas reações não são particulares desses professores, pois mesmo locais podem ajudar a entender reações globais de outros professores.

No âmbito de um quadro de reações negativas como o que foi apresentado, destaca-se a posição do professor Mateus ao afirmar que sua prática escolar foi afetada *positivamente* em função da violência que se manifesta nas escolas. Ele aponta a formação continuada como umas das formas de docentes buscarem aprimoramento para *mudar sua forma de conduzir os processos de ensino e de aprendizagem*. Como bem relatou, ele não fugiu nem se eximiu da responsabilidade de fazer algo diferente diante desse quadro, uma vez que as situações negativas o motivaram para, como ele mesmo diz, o *aprimoramento de sua forma de ser professor*. Sendo assim, ele acredita que pode fazer a sua parte para reverter ou amenizar a situação de violência através

de ações efetivamente educativas, de maior amplitude, que possam envolver a família e a comunidade reconhecendo que estamos todos interligados.

VIII. Violência cometida por professores de matemática em suas aulas

Esta categoria surgiu das manifestações dos professores que traziam relatos de situações nas quais eles se consideravam promotores de violência em suas aulas, algumas conscientemente expressas e outras não. Nesta seção procurei destacar as **violências escolares cometidas pelos professores de matemática participantes dessa pesquisa, quer essas tenham sido percebidas ou não por eles.**

1) Negligência e desconsideração da condição humana do aluno

*Eu sou uma pessoa que não consigo lidar bem com questões do profissional e do emocional, assim começa a justificativa da professora Sabrina sobre um episódio³⁶ ocorrido em sua sala de aula. Diante de uma aluna, já adulta, que segundo ela ficou ausente por um período e não realizou as tarefas da disciplina nem a prova, vociferou: *Olha, tu não tens nada a fazer aqui, tu não vieste nem fazer prova!* Segundo o seu próprio relato, a aluna, cabisbaixa, havia perguntado: *Professora, a senhora não sabe da minha história?* E ela respondera no mesmo tom anterior: *Eu não! Eu não sei nada da tua história! Eu não sei da tua história e ninguém me falou.* A professora, no momento do relato, parece ter refletido sobre o ocorrido e identificado a *violência* com que tratou a aluna, ao perceber a rudeza da sua própria forma de falar e, mais, a despreocupação ou mesmo desconsideração da história da referida aluna. Pelo relato, a professora havia entrado em conflito quando, ao saber da gravidade da história da aluna e tomar consciência de como ela havia reagido, ela tenta justificar-se dizendo: *Eu**

³⁶ Relatado na íntegra no capítulo Professores de matemática também contam história.

acho que as coisas que eu estava vivendo naquela hora, para mim, eram “tão maiores” que eu não percebi aquela pessoa na minha frente.

Contudo, a preocupação maior dessa professora, ao que parece, era não saber lidar com as questões emocionais dos alunos e nem como separar as suas próprias questões pessoais das suas ações como profissional docente, como comentou um colega de Sabrina logo depois de sua fala. *Às vezes, eles têm algum desequilíbrio emocional [os alunos] e você tem de fazer papel de psicólogo, de pai, de mãe e acaba faltando mesmo com o papel do professor.* A respeito da função do professor, Aguiar e Almeida (2008) analisam que *os professores não souberam redefinir seu papel porque antes era só ensinar e, diante da nova ordem social, o não redimensionamento da função docente deixou o professor confuso em relação às atitudes que todos os dias são demandadas para ele tomar.*

Na perspectiva de tal análise, Nóvoa (1999) afirma que *esse conflito pelo qual passa o professor origina-se por ele entender que precisa refazer sua identidade e adquirir novos valores.* Concordo com esta posição, pois acredito que ser professor vai muito além de *transmitir o conteúdo* e preocupar-se apenas em fazer isso muito bem, procurando novas estratégias. Entendo que, mais ainda, torna-se imprescindível para favorecer outras aprendizagens - de valores, critérios e princípios humanos - ampliar sua visão para além do alcance usual, além do óbvio, a fim de identificar o que acontece com seus alunos, notar o olhar triste e a expressão cabisbaixa ou a indisciplina gritante. Mas, apenas identificar não basta, porque precisamos trabalhar com a natureza de nossas ações e reações diante dessas situações.

2) *Bullying* de professores

As “brincadeiras de mau gosto” entre alunos parecem permear também as relações entre professor e aluno. O professor Fernando pareceu não ter consciência de que as “brincadeiras” que faz com seus alunos podem expô-los ao ridículo. Ele inicia sua fala já se justificando: *Não que eu seja um cara que discute, que ofenda alguém, que perde seus direitos... Nem tão pouco maltrato*

meu aluno porque acho isso muito errado. Eu faço brincadeira, eu chamo meu aluno assim 'Ei pretinho, vem cá! Ei albino, vem cá! Pô, por que tu é japonês, cara?' Usando essas expressões discriminadoras, o professor considera manifestar a liberdade que ele tem com seus alunos sem a consciência que esses tipos de 'brincadeiras' com os alunos também pode ser uma forma de maltratá-los. Contudo, chega a admitir que talvez "outro professor" não entendesse a natureza dessa relação e a considerasse no nível de 'assédio'. O fato de o professor ter pensado na possibilidade de a visão de outro professor sobre suas atitudes ser negativa pode tê-lo levado a refletir sobre a forma pouco ou nada ética com que agia em relação aos seus alunos.

Essa situação é passível de relação com o caso do professor Pedro, tratado na seção anterior, que expôs um sentimento de inferioridade e de discriminação por causa de referências irônicas de uma professora sobre sua vestimenta. Naquela época, ele não reclamou da professora e até tentou subestimar o fato, porém, a lembrança dolorosa do episódio persiste até hoje.

Em que pese eu ter estabelecido que o conceito de violência fosse o que as vítimas assim considerassem, entendo que em alguns casos é possível, pelo menos, apontar aquelas ideias e situações que, se não forem bem trabalhados, podem gerar conflitos e se transformarem em violência quando alguém manifestar constrangimento.

3) Melhores conteúdos para os melhores alunos

Quem imagina que o simples ato de *selecionar conteúdos* pode ser considerado *um ato de violência*?

Parece notório haver preferências docentes por determinados tipos de alunos, determinadas escolas em determinados bairros e em determinados turnos que afirmam serem os professores, geralmente, condutores das suas práticas pedagógicas em aulas.

De certo, não é desejável que os professores de matemática (ou quaisquer outros) planejem aulas com as mesmas estratégias para todas as turmas, porém, não parece pedagogicamente admissível julgar o que uma turma pode ou não

aprender do plano de ensino definido para a série. Principalmente, quando leva professores a selecionarem em termos negligentes ou aparentes certos conteúdos de modo a excluí-los, por sua conta e risco, justamente por julgá-los deveras difícil para alguns alunos - de algumas escolas de alguns bairros e de alguns turnos. Sem dúvida, se configura um **desvio ético**, o qual eu mesma, ingenuamente, já manifestei, antes das reflexões que aprendi a considerar relevantes.

É justamente nessa perspectiva que quero destacar uma manifestação da professora Sabrina ao *diferenciar os alunos da EJA do noturno dos alunos da educação regular do diurno*. Trata-se de um recorte extenso imprescindível para compreensão da violência que essa frequente atitude docente pode gerar. Se não vejamos:

*...A gente percebe que os alunos da EJA do noturno não têm muito claro que o objetivo deles na escola, é estudar, ou melhor, não é bem esse o objetivo deles na escola... O que a gente percebe é que alguns deles vêm mesmo p'ra escola p'ra poder registrar "eu sou estudante, se me pegarem na rua, eu sou estudante" entendeu? ' Tá com a farda da escola... E eles querem ficar até altas horas na rua, querem fugir de casa, então tem isso tudo . Agora melhorou um pouquinho porque parece que tem uma lei que limita a idade para o aluno frequentar o turno da noite... Mas eu tinha aluno com 14, 15 anos nesse turno que vinham daquelas séries que eram o antigo supletivo. O pessoal do turno da manhã é diferente... Quando eu trabalhava aqui no Entroncamento³⁷, eles [os alunos] estavam focados no vestibular, então, eram alunos que produziam, eram do tipo que te leva a passar aquelas questões que tu achas que ninguém vai resolver e têm cinco que fazem. Então, em situações como essas, às vezes, a gente se sente até orgulhosa, **a gente até seleciona melhor o conteúdo de matemática**. Com esses aqui eu posso agir dessa maneira, posso levar até esse ponto, até esse tópico, posso exigir deles essa maneira... Com os outros, os alunos do noturno, eu tenho que buscar outros assuntos e, às vezes, **perco o foco de matemática p'ra passar a lidar com eles de***

³⁷ Bairro de fácil acesso na cidade, disputado por professores e alunos.

outro jeito... No ano passado, eu acho que passei dois meses construindo com eles a história “lá da paz”...

Sem perceber, a professora reproduz um tipo de violência - que advém também de preconceito - ao excluir os conteúdos matemáticos necessários aos alunos do turno da noite, ao fechar o espaço que, talvez, signifique como diz Royer (2002), *a última oportunidade de desenvolvimento das capacidades necessárias para desenvolverem habilidades e terem uma vida profissional e pessoal de sucesso.*

A possibilidade de alguns professores escolherem os conteúdos a serem ministrados de forma antiética e irresponsável, sem pensar em um planejamento de ensino que beneficie o aluno, é possível porque a maioria das escolas faz uso do **currículo tipo coleção**, pois o professor trabalha de forma isolada, em termos tais que, *uma vez fechado na sua sala de aula com seus alunos, ele pode mais ou menos fazer o que quer, sem ter de prestar contas a ninguém* (FORQUIN,1993, p.89).

Talvez a professora Sabrina, assim com muitos outros professores, tenha agido de forma mecânica, mas ao analisar, de forma mais detida, percebi que sua ação está repleta de discriminação, pois para ela os alunos não têm muito claro que o objetivo deles na escola é estudar, ou melhor, ela acha que não é bem esse o objetivo deles na escola. Ela diz que percebe que alguns deles vêm mesmo à escola para “poder registrar que são estudantes”, e se os pegarem na rua, eles são “estudantes”...

De acordo com esta professora, o caso do noturno na escola teve, ainda, agravante: a escola toda parava as aulas para trabalhar *projetos de combate à violência na escola*, porém, durante anos foram muitas as “paradas” para realizarem esses projetos à procura de soluções para o problema. Isto denuncia a falta de articulação e pesquisa sobre como trabalhar o combate à violência no cotidiano da escola que, certamente, poderia ser obtido algum ganho sem atrapalhar o andamento das aulas e incluindo os alunos, em parceria, na busca de soluções.

Esse trabalho seria mais bem aproveitado se a escola adotasse um **currículo tipo integração**, teorizado por Bernstein (MORAIS & NEVES, 2007), no qual os professores trabalhariam em equipe e poderiam ajustar constantemente os objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, sem afetar e prejudicar a aprendizagem dos alunos.

É possível observar que os trabalhos sugeridos pela escola não podiam surtir efeito já que fora proposto aos alunos falar sobre/tratar de **paz**, mas os trabalhos realizados só falavam/tratavam de **violência**. Não atentaram para o fato de que os alunos expressavam o que lhes era significativo. **Como falar/tratar de algo que não se conhece?**

Os alunos aos quais a professora se referiu no seu relato são matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. É provável que eles tenham menos aptidão para estudar matemática do que os alunos das classes ditas regulares, pois a quase totalidade dos alunos desses programas são trabalhadores, com responsabilidades profissionais e domésticas, pouco tempo de lazer e expectativas de melhorar suas condições de vida. Além desses, há outros que são alunos considerados indisciplinados pelas equipes pedagógicas e que são “convidados” a estudarem à noite para não “contaminarem” os que supostamente querem estudar. Isto quer dizer quem, de qualquer forma, são pessoas “naturalmente excluídas” pela escola.

É possível que professores como a Sabrina desconheçam que o ensino de matemática pode, também, caminhar para o viés do que atualmente se chama **educação matemática crítica** que tem como seu principal divulgador Skovsmose (2007). Nessa tendência podem-se trabalhar raciocínios lógico-matemáticos e até cálculos aparentemente memorativos numa perspectiva sociopolítica aliada à educação de valores. Dessa forma, evoco o pensamento de Freire (1996) ao se referir a saberes indispensáveis à prática docente qual seja: **o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos**.

No processo de formação democrática e cidadã, os alunos podem vir a desenvolver seu senso crítico, atentando para a construção de valores de forma tal que eles possam compreender melhor o mundo que os rodeia. Nesse âmbito,

vale referir-me ao exemplo que implica **explorar a matemática na construção da ética, da solidariedade humana, mostrando como se utiliza a matemática em outras culturas**. Dessa forma, a aprendizagem torna-se, sem dúvida, significativa, sem perder o foco do trabalho com temas matemáticos pertinentes ao programa usual de um grupo de alunos, de uma série ou turma.

4) Imposição de valores

Outra situação muito comum no meio docente, principalmente entre professores de matemática, ainda em razão da postura rígida herdada dos militares, é a *imposição de suas ideias*.

Relembro, de início, o caso do professor Pedro que se mostrava indignado pelo fato de uma aluna recusar-se a cumprimentar a todos quando entrasse atrasada na sala de aula com um sonoro *bom dia*, na forma definida e proposta por ele à classe. Segundo ele, esse foi um acordo estabelecido com os alunos, mas não eram todos que se sentiam obrigados a isso, somente os que entrassem depois dele na sala de aula, o que confere à proposta um sentido de sanção pelo atraso.

Podemos notar nesse professor de matemática uma postura da intolerância e rigidez, ordem que compõe o *habitus* de muitos professores dessa área de ensino, como já tratei anteriormente.

Sem se perceber naquele momento como *provedor de um tipo de violência*, tentando impor um valor que poderia muito bem ter sido construído, de outras formas, estrategicamente, a partir do que os alunos, resistentes ou não, já trariam do seio familiar. Através deste recorte, evidencia-se uma *atitude de autoritarismo* que talvez o professor tenha confundido com outra, sobremaneira importante, designada como *de autoridade*.

Importa distinguir esses conceitos para que se desfaçam possíveis mal entendidos escolares. No dicionário *online* Priberan, o termo **autoridade** significa: *direito legalmente estabelecido de se fazer obedecer, a pessoa que tem esse direito, valor pessoal, importância e autorização*.

De acordo com Araújo (1999), a **autoridade** se constitui de duas maneiras, a saber: (i) por uma investidura propiciada pela hierarquização - como é o caso dos professores dessa pesquisa- e (ii) pelo prestígio e pela competência. Já o **autoritarismo** configura e expressa o *caráter de dominação; impositivo; violento; arrogante*. Diante do exposto, o autor referido conclui que existem dois tipos de autoridade: **a autoridade autoritária** – *que se vincula ao uso da força e da violência-* e a **autoridade por competência** – *que se vincula à admiração nutrida nas relações com seus subordinados, a partir do prestígio, da competência e do reconhecimento do saber.*

Entendo a dificuldade dos professores em manter uma turma inteira interessada na aula durante cinquenta minutos e, ainda, fazer alunos respeitarem regras. Mas, insisto que o professor precisa estar preparado psicológica e profissionalmente para enfrentar as possíveis reações agressivas de alunos. Concordo com Merchesi (2006, p.100) ao afirmar que *é difícil administrar um conflito em classe se os alunos percebem que estamos descontrolados. É complicado dar uma resposta acertada para a reação inadequada de um aluno se ele nos vê com raiva, fora de nós mesmos. É possível que, ao nos ver assim, tenha conseguido seu propósito.*

É perceptível a atitude de enfrentamento da aluna diante da ordem “cega”³⁸, como diz Morin, do professor pelo seu próprio relato: *Ela entrou de propósito fazendo barulho... Eu falei ‘bom dia’ fulana de tal, por que você não me deu bom dia? Eu não havia falado pra você naquele dia que você tinha que dar?!?! Ela respondeu perguntando e afirmando: “Por que eu tenho que dar bom dia??? Eu não sou obrigada a dar bom dia porque o senhor não manda em mim”.* Contudo, o professor, como adulto, devia manter a calma. Não estou querendo dizer que, diante de uma afronta do aluno se deva ficar calado e baixar a cabeça, mas acredito que, com calma é possível conduzir a situação de forma tal que argumentando com o aluno se possa transformar um incidente em aprendizado para todos.

³⁸ E. Morin em sua obra “CABEÇA BEM FEITA” (e-books) qualifica como “cega” qualquer imposição de conduta entre sujeitos, posto que carece de relações de compreensão e de raciocínios plausíveis.

Evitar “marcar” o aluno também é fundamental, pois, de outra forma, o professor pode agir com injustiça em algum momento, como foi o caso quando – como disse o professor - a aluna o provocou “fazendo gracinhas” durante a realização de sua prova. Por isso, ele precisou chamar sua atenção, de modo mais incisivo, avisando que *se não se comportasse não iria tomar a prova da aluna, mas ia simplesmente **dar-lhe nota zero***. Exagerou ao usar a avaliação como forma de punição e de imposição do poder docente! Mas, sua atitude funcionou porque a aluna se calou imediatamente. Nesse caso o professor utilizou-se da **sanção por expiação**³⁹ **ao invés da sanção por reciprocidade**⁴⁰ citadas por Piaget (1994). O mais oportuno seria que o professor tivesse conversado com a aluna em particular tentando compreender o motivo de seu comportamento.

Pode-se dizer que, em ocasiões em que o professor está tendo dificuldades na sua relação com alunos, é importante procurar o apoio da escola e da família. Mas, nesse caso específico, o professor em questão não teve apoio de nenhuma das partes. A direção nada fez diante de suas reclamações e isto o levou a ameaçar de abandono a turma. Diante da informação de que ele não poderia fazer isso por ser “temporário”, acabou perdendo o emprego. A mãe da referida aluna foi à escola e teve a mesma postura de enfrentamento da filha dizendo em alto e bom tom que a filha não tinha problema algum, que não podia ser obrigada a dar bom dia p’ra quem quer que fosse, e que não seria ele que iria “*botar moral*” na filha dela. Pela postura da mãe torna-se plenamente compreensível a postura da filha, o que reforça a preferência pela sanção por reciprocidade, pois a aluna deixa claro que tem uma educação familiar diferenciada em relação aos padrões da sociedade. Consequentemente, a sanção por expiação reforçaria esse padrão adotado enquanto a sanção por reciprocidade a faria ver o quanto o seu padrão está distante de seu grupo social de momento (a escola) e que seria preciso uma adaptação de habitus social.

³⁹ Na **sanção expiatória** não se admite relação entre o ato e o castigo, **a punição mais justa é a mais severa**.

⁴⁰ Na **sanção por reciprocidade** um dos envolvidos considerado ascendente age para fazer a criança, o jovem ou o estudante compreenderem as conseqüências dos seus atos.

Não é papel apenas do professor se preparar para lidar com conflitos em sala de aula, isso também é papel da escola e da família, por isso, Marchesi (2006) afirma que **o professor deve ter têmpera e coragem para educar.**

  desejável que o professor, assim como todos na escola, trabalhe(m) para conquistar o respeito dos alunos. Como iniciar? Respeitando-os.

Ao analisar *violências escolares cometidas por professores, percebidas ou não por eles*, busquei tomar esses professores sujeitos desta pesquisa como uma amostra das atitudes que muitos assumem em salas de aula, quando se isentam de reflexões diárias a respeito de ações docentes. É importante estar em constante vigilância para a devida preparação emocional para lidar com os alunos, que são humanos, têm sentimentos e estão, mesmo sem admitirem, à procura de quem lhes d  limites, valores e os ajudem a preparar-se para enfrentar o mundo com confiança e autonomia. Ao final desta seção, vale ressaltar uma eloquente proposição de Freire (2002, p.38), qual seja: ***saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem, me ajudam ou desajudam no cumprimento da minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.***

IX. Reflexões costumeiras de professores após situações de violência em suas aulas de matemática

Durante a interação que fluiu naturalmente no grupo de foco de professores de matemática desta pesquisa, notei a tranquilidade e confiança que uns e outros depositaram no grupo. A leveza foi tal que os permitiu tecer, entre uma resposta e outra, às perguntas feitas, reflexões sobre conteúdos pedagógicos substanciais para este estudo. Tais reflexões se mostraram tão eloqüentes e significativas que eu pude expressá-las em quatro categorias de análise que são destacadas e explicitadas a seguir.

1. A violência começa e está 'fora da escola'

Em suas manifestações, alguns professores afirmam que a violência escolar é uma continuidade da violência ocorrida na sociedade, ressaltando que ***não é da escola este problema, não é exclusivamente focado ali dentro da escola. É um problema grave como problema social e não apenas escolar.*** Acreditam que essa violência relativa às agressões dos alunos, uns contra os outros, não se originam dentro da escola, porque ***isso é um reflexo do que ocorre na sociedade que passa para dentro da escola, mas é, sobretudo, reflexo de fatores externos.***

Não evito dizer que os entornos das escolas também são geradores de violência. Porém, quero assinalar que não nos sentimos nem estamos mais protegidos pelos muros e grades das instituições escolares. A segurança que antes esses lugares ofereciam já foi atenuada em muito, até mesmo porque certa *naturalização da violência* é gerada dentro da escola, impedindo que os professores reconheçam e entendam como violência as consequências de suas ações docentes que atingem e massacram estudantes.

A visão da escola como “espaço sagrado” foi descartada tanto por inúmeros casos de invasão às escolas por gangues, traficantes ou pessoas comuns que intencionam “ajustar contas” com membros da escola (alunos, professores, funcionários), quanto pelas frequentes notícias sobre agressões entre alunos, alunos e professores, funcionários e alunos, como elementos constitutivos da “constelação escolar”. Essas ocorrências escolares frequentes geram mal estar na sociedade, sentimentos de indignação como o que é expresso pela professora Sabrina em sua manifestação: *A gente tem medo de colocar nossos filhos na escola porque a gente não sabe o que pode acontecer. É o professor, é o aluno, é o diretor, tá todo mundo envolvido... A gente não tem mais em quem confiar.*

Parece, pois, ficar evidente que os próprios agentes da educação perderam-se ao perder a confiança que a sociedade lhes depositava.

Vale indagar: o que desencadeou todo esse mal estar na sociedade? Onde ocorreu o abalo que proporcionou a abertura de uma fenda tão grande que permitiu a invasão do espaço escolar pelos malefícios do desrespeito, da inversão de valores que hoje assola a humanidade, da violência de toda e qualquer natureza? A professora Sabrina arrisca suspeitar que o foco tenha sido justamente a família, pois acredita que *as “famílias de antigamente” eram, supostamente, mais estruturadas que as de hoje*. Esta suspeita é corroborada pelo professor Julio ao se manifestar dizendo que *antigamente a família fazia mais parte da escola e a violência ficava meio de escanteio, quase não existia...*

Em meio à velocidade de mudanças pelas quais vêm passando a sociedade e que são acompanhadas pelas estruturas familiares, ao acesso instantâneo a informações as mais atualizadas possíveis, seria improvável que os jovens mantivessem a mesma estrutura de pensamento e o comportamento de tempos atrás.

Não é minha intenção, no entanto, discordar simplesmente desses professores, posto que suas manifestações parecem ser opiniões comuns no meio escolar, porém acredito que somos resultado de uma geração que adveio de uma época extremamente repressora e que não soube preparar as gerações posteriores para compreenderem o sentido de “ser livre” e os significados advindos, por sua vez, do exercício de sua liberdade.

Atualmente os pais – ambos: o ‘pai’ e a ‘mãe’ - estão inseridos no mercado de trabalho que, como é evidente, sofreu enormes mudanças nas últimas décadas. Isto porque o “poder capitalista”, geralmente, exige dedicação exaustiva primando por qualificações profissionais que implicam, cada vez mais, competição entre os trabalhadores de forma a evitar ou prevenir o desemprego. Aliás, o risco ou a ameaça de desemprego também afeta a maioria dos adultos, em grande parte por falta de qualificação, o que implica no aumento da procura por trabalhos informais que exigem também grande dedicação, afastando pais do convívio dos filhos, bem como dificultando as oportunidades de os responsáveis exercerem seu papel de modelo para padrões de comportamento, valores, crenças e atitudes (Ruotti, 2006, p.14), o que parece justificar as suspeitas da professora Sabrina quanto a falta de estrutura das famílias atuais.

Além disso, estudos como o de Cardia (*apud* Ristum, 2001) possibilitam afirmar que não se pode mais desvincular pesquisas sobre violência da consideração do tripé **comunidade, família e escola**.

O professor Chico concorda com os colegas ao apontar a responsabilidade da família e vai além, falando que o índice de violência é maior nas escolas localizadas na periferia, pois lá são exceções as famílias que cultivam valores como o respeito às autoridades, aos pais, aos professores, aos colegas e, assim, as pessoas que não constroem esses valores em suas vidas e tornam-se mais propícias a serem violentas.

A visão desse professor converge para as proposições que constituíram a **Teoria da Carência Cultural**, na qual, segundo Macedo (2005), *toda uma classe (pobre) foi vista como incapaz de amar e de educar seus filhos*, pois os pais não tinham tempo para dedicarem aos seus filhos, nada sabiam de higiene, não se preocupavam com alimentação adequada, desconheciam bons hábitos e desconsideravam valores morais.

O professor Chico também levanta a questão de que na periferia os alunos convivem com o submundo do tráfico, onde seus ídolos são os que trabalham nesse ramo, pois eles têm o respeito de todos, têm dinheiro e o que mais quiserem sem precisarem ter consciência do certo e do errado, do **ser**, mas, apenas do **ter**.

O preconceito de alguns com classes subalternas aparece mesmo que de forma inconsciente ou inadmissível nas manifestações de professores. Uma possível explicação poderia ser o que representantes das Teorias Ambientistas, apoiados em estereótipos e preconceitos, afirmaram que ainda trazemos marcas históricas em nossa cultura de que *os adultos das classes subalternas são mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes*. (PATTO, *apud* MACEDO, 2005).

Os professores sujeitos desta pesquisa atuam em escolas públicas, as quais são frequentadas, majoritariamente, por filhos de trabalhadores mal

remunerados e, muitas vezes, moradores nas comunidades de periferia onde os casos de violência são mais comuns. Ristum, já referido, esclarece que crianças e adolescentes que vivem em locais afetados pela violência estão sujeitos a um tipo de stress que, certamente, afeta o seu rendimento escolar. Nessa pesquisa, o autor busca evidenciar que os alunos tendem a reproduzir a violência vivida em comunidade ou em família, justamente na escola, o que sustenta, em parte, a afirmação dos professores de que *a violência vem de fora para dentro da escola*. O professor Chico chegou a manifestar-se nesses termos ao fazer referência aos alunos envolvidos com gangues lembrando que *alguns já deixaram de estudar porque a relação com gangues rivais não permitia que eles ficassem estudando na escola, pois estavam arriscados a perder a própria vida*.

No tempo presente, vivemos uma realidade complexa quer em sociedade quer na escola, não podemos escolher o alunado que frequentará o espaço escolar como se fazia antigamente quando os melhores alunos eram selecionados através de uma *prova de ingresso*. Não é mais possível dissociar, como diz Macedo no prefácio do livro de Perrenoud⁴¹ (2001): ***o “aqui dentro” e o “lá fora” são partes de um mesmo contínuo, expressam o jogo de posições e o colorido do que podemos ser na diversidade dos tempos e lugares de nossa existência.***

2. A formação docente na Universidade não prepara o professor para enfrentar a realidade

Situações polêmicas como a da ***violência escolar*** têm preocupado os professores de forma geral, pois todos eles se sentem despreparados para lidar com a indisciplina dos alunos, com as perseguições de seus superiores e colegas, com as constantes e velozes mudanças sociais que invadem a escola, com as novas metodologias e tecnologias de comunicação e informação no âmbito de sua disciplina, com as exigências e as diferenças dos alunos. Enfim, **sentem-se despreparados para serem “bons professores”**.

⁴¹ Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Artmed, Porto Alegre, 2001.

Os professores participantes desta pesquisa foram contundentes ao afirmar que a formação inicial de professores, tal como se realiza nas universidades, é insuficiente para prepará-los profissionalmente, pois *lá nas instituições formadoras a gente estuda apenas o teórico* como destaca o professor Fernando.

A professora Sabrina corrobora com essa ideia e acrescenta que, além da teoria matemática e dos estágios, as universidades deveriam acrescentar em seu currículo teorias que tratassem da questão emocional que permeia as relações intra-escolares.

Para compreender melhor os questionamentos dos professores fiz uma breve descrição de como se dão os cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos pelas universidades brasileiras. A maioria foca seus currículos nos conteúdos matemáticos como se fossem cursos de bacharelado, no entanto não trabalham para atender os saberes do Ensino Básico e nem do Superior. Contudo, isto supostamente beneficia, segundo Gonçalves (2006) os alunos, pois se tem a ilusão de que saiam preparados para seguir a formação acadêmica - mestrado e doutorado - e não para serem professores da Educação Básica.

Gonçalves expressa em sua pesquisa que, particularmente, a formação matemática em uma Universidade Federal pode ser separada em dois períodos: antes da década de 1980 e depois desta. Antes a formação foi marcada por aspectos *procedimentais, mecânicos e pragmáticos* das ideias matemáticas visando habilidades técnicas como resolver exercício, aplicar fórmulas, etc. Depois de 80, a formação foi marcada por *aspectos sintáticos e formais* das ideias matemáticas capacitando o aluno para fazer demonstrações de teoremas, expressar-se matematicamente com rigor e precisão. Nenhuma dessas tendências contribuíram, no entanto, para a formação de sujeitos que soubessem e pudessem lidar com o conhecimento matemático *flexível, vivo e dinâmico*.

Esse estudo corrobora a pesquisa de Zechi e Gomes (2007, p.3251) ao afirmarem que *o professor não está recebendo uma formação adequada para atender as exigências dessa nova escola, sendo responsabilizado pelo fracasso do sistema escolar e pelos episódios de violência*.

Ao analisar atentamente a formação propiciada ao professor de matemática e a que ele, por sua vez, submete seu aluno, encontro nos estudos de Foucault (2009) um relato sobre o funcionamento de uma instituição parapenal denominada Mettray para onde eram encaminhadas crianças e jovens que precisavam ser disciplinados. Lá era reprimida qualquer palavra considerada 'inútil' e a principal punição era o isolamento na cela, pois era considerado o melhor meio de agir sobre a moral da criança. Afirma Foucault que o *elemento essencial desse programa era submeter os futuros administradores aos mesmos aprendizados e às mesmas coerções que os próprios detentos: eram “submetidos como alunos à disciplina que deveriam como professores impor mais tarde”* [Grifos do autor].

Os técnicos de disciplina (comportamento) se multiplicaram nessa época e as técnicas se disseminaram para as prisões, hospitais e escolas. Muitas dessas técnicas parecem ainda rondar a formação de professores que as aplicam inconscientemente com seus alunos, constituindo o *habitus* de cada um.

É esperado que possam vir a ser atendidas em cursos de formação de professores orientações como as contidas na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que define o seguinte:

Art.3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
a) simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

A meu ver, é plenamente possível quando da formação docente inicial, e mesmo continuada, oferecer recursos aos professores de forma a possibilitar discussão, reflexão e realização, a partir da criação de propostas de formas de

enfrentamento, por toda a comunidade escolar, de situações como as que foram relatadas.

Nos últimos anos já se percebe o esforço de alguns formadores de professores na em Universidades Federais⁴² para promover um abalo no *status quo* nos cursos de licenciatura, pois desde o primeiro ano de formação os licenciandos já são encaminhados para estágios supervisionados em escolas públicas de periferia. Isto porque se entende que, assim, os futuros professores podem entrar em contato com as situações com as quais terão de lidar em sua prática e levar aos seus formadores, informações valiosas para serem discutidas em aulas. Uma experiência inovadora, nesse sentido foi descrita Gonçalves (T. V., 2000, p. 255) em sua tese, que consistia em investigar alunos da graduação da área de Ciências e Matemáticas ao desenvolverem uma *prática antecipada* na qual foi constatado pela pesquisadora que durante esse estágio inicial o *sujeito percebe situações desafiadoras durante a prática de formação docente, reflete sobre elas e toma a decisão de assumi-las durante a ação, desenvolvendo habilidades de manejar situações inesperadas da prática, tornando-se, progressivamente, reflexivo, autônomo e singular*. Dessa forma, tenta-se desatrelar a formação nos termos da *racionalidade técnica* à qual os professores dessa pesquisa (inclusive esta pesquisadora) foram submetidos. Conforme Zeichener (1993, p.21) *segundo esse ponto de vista, o professor aplica a teoria produzida nas Universidades à sua prática na escola*.

A formação docente para ser cultivada em termos desejáveis deve ser contínua e progressiva. O professor deve evitar congelar-se na lamentação da falta de preparo de formação primeira, pois corre o risco de se acomodar. Na própria escola onde trabalha, cada um pode exercitar o desenvolvimento de três aspectos básicos, segundo Veiga e Silva (2010, p.21): *(i) habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, (ii) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e (iii) capacidade para a criatividade organizativa*.

Concordo com Perrenoud (2001) ao explicitar a ideia da necessidade de os cursos de formação de professores dominarem - além das didáticas das

⁴² Tomo como exemplo a Universidade Federal do Pará.

disciplinas – aspectos fundamentais da psicologia da aprendizagem, da abordagem psicanalítica e da psicossociológica das relações educativas e dos grupos, da sociologia, da antropologia e da história da educação – como elementos constitutivos de sua visão docente - para que, desse modo, o professor consiga mobilizar a sua ação profissional cotidiana.

Durantes as narrativas dos professores de matemática pesquisados, percebi que eles tiveram oportunidades de refletir sobre sua formação e sua prática, pois apesar das lacunas existentes começaram a procurar alternativas de melhora das suas ações docentes em sua prática. Como estavam participando de um “curso” de formação continuada puderam trocar ideias com outros professores, tiveram acesso a novas teorias e conheceram tendências atuais da Educação Matemática. Nessa perspectiva, vale considerar reflexões como a que o professor Fernando deu a conhecer ao afirmar: *a gente se preocupa, sim, com a formação técnica que a gente está tendo, com a formação pessoal também, mas com uma formação de dentro da escola para trabalhar com a ajuda de um profissional capacitado, para trabalhar com a família do aluno, a gente não se preocupa...* Este professor deixa claro que falta estrutura não só na formação inicial para tratar das demandas sociais e psicológicas, isto é, para tratar dos alunos como um todo reconhecendo a importância da inserção da família para ajudar o professor.

Em relação à “prevenção da violência escolar” e ao desenvolvimento da capacidade de lidar com conflitos, Cubas (*apud* ROYER, 2006) sugere oito elementos que – compreensivamente - devem fazer parte da formação de professores, a saber:

- a. A necessidade de mostrar aos professores que a violência é algo “natural”, mas é uma questão que precisa ser pensada a partir do contexto em que está inserida;
- b. A escola pode realmente contribuir para evitar a violência, considerando que a escola prepare o aluno para a vida social. A oportunidade escolar pode ser a segunda, ou até a última

oportunidade de desenvolvimento das capacidades necessárias para estudantes desenvolverem habilidades e terem uma vida profissional e pessoal de sucesso;

- c. Os professores devem estar atentos à necessidade de agirem de forma ativa e pró-ativa e não reativa aos problemas que ocorrem na escola, o que deve ser pensado em um contexto de prevenção e de intervenção precoce da violência;
- d. O contexto em que a escola está inserida precisa ser respeitado, ao se pensar um modelo de intervenção que atenda à situação particular de uma escola ou de um aluno, considerando que o problema da violência é complexo e não, necessariamente, homogêneo;
- e. A necessidade de constante atualização das informações passadas aos professores a respeito da violência escolar;
- f. A política de formação de professores deve ser guiada a partir dos resultados de pesquisas confiáveis sobre o tema da violência;
- g. Os pais dos alunos devem estar envolvidos nos projetos realizados pela escola, pois as intervenções realizadas em sala de aula não são suficientes para apresentarem resultados positivos, uma vez que devem levar em conta o ambiente em que vivem os alunos;
- h. A parceria com a comunidade da qual a escola faz parte deve ser estabelecida, para que se possa usufruir da ajuda e dos serviços oferecidos por ela para configurar a participação efetiva na escola.

Não se trata de receitas, mas de aspectos considerados relevantes ao se pensar em “cursos eficazes” de formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada.

3. A sobrecarga contínua do professor

Outra reflexão dos professores de matemática, no curso da nossa interação no grupo de foco, foi relativa às **condições de trabalho docente**.

Não é novidade que os professores da Educação Básica, principalmente os de escolas públicas, não são remunerados condignamente e, por esse motivo, sobrecarregam sua carga diária de trabalho com duas ou três jornadas em diferentes escolas.

Os problemas enfrentados na escola também contribuem constituindo uma “carga extra” na visão dos sujeitos. Como afirma o professor Bento: *nós professores estamos com uma carga de trabalho além do que a gente pode trabalhar e a escola está cobrando mais ainda. Não é só a preocupação de você fazer com que o aluno aprenda matemática, a fazer cálculos, não é só essa questão, tem outros fatores que dificultam e sobrecarregam....* Como exemplo dessa sobrecarga, ele cita os alunos indisciplinados, com problemas de aprendizagem que acabam “atrapalhando” o bom andamento da aula. Segundo ele, as cobranças são maiores justamente com os professores de matemática por conta das baixas notas no IDEB⁴³. Ele expressa sentir que a responsabilidade costuma recair sobre o professor ao ser constantemente cobrado em termos de ter que “dar seu jeito” na busca de soluções para os problemas de aprendizagem e de disciplina dos alunos. Afirma que, em 27 anos de magistério, nunca enfrentou problemática como essa e a consequência é que, como diz, *chega uma hora que a gente estoura, pois eu já tomo remédio controlado...* Em seu desabafo ele parece querer dizer: *o que mais devo fazer?*

A sobrecarga docente aumenta quando o professor se sente abandonado, não pode contar com os agentes educacionais como relata a professora Sabrina: *...Nós e o serviço técnico não conseguimos nos entender. Você não sabe até que ponto pode contar com o serviço técnico para orientar aquela situação...* E o professor Pedro assevera: *o impressionante também é que a gente percebe que não estamos sendo acolhidos nem pelo Estado nem por nada ou por ninguém.*

⁴³ Índice de desenvolvimento da educação básica

Porque com o aluno tudo bem, existe toda uma política... A principal reclamação é a falta de apoio para resolver situações de conflitos com os alunos e com os próprios colegas, além de a falta de profissionais específicos para lidar com outros aspectos que não somente com o cognitivo, com o conhecimento específico.

*Nesse sentido, o professor Emanuel diz que o sistema educacional em geral poderia contornar com ações que não são tão caras, mas chegam a depender de boa vontade por parte do Estado, por que às vezes a gente trabalha com grande quantidade de crianças e jovens em certas escolas e você não tem ajuda de um psicólogo, você não tem um assistente social... Isso acaba sobrecarregando o professor por que às vezes a gente faz papel de médico por que tem que identificar determinada doença do aluno, quer dizer tem não, mas você precisa saber e perceber determinado problema de vista, de audição, às vezes tem algum desequilíbrio emocional aí você vai fazer papel de psicólogo, de pai, de mãe **e acaba faltando mesmo com o papel do professor.***

Os professores sentem-se sozinhos, sem ter a quem recorrer, em razão de não existir uma política de apoio ao professor, principalmente apoio psicológico, pois é notável o adoecimento mental dessa classe, como o caso do professor Bento que já começou a tomar remédio controlado . Aguiar e Almeida (2008, p. 18) explicam que a *falta de apoio, as críticas, e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando esses são problemas sociais que requerem soluções sociais, é um elemento importante no desencadear do mal-estar docente.*

Uma notícia vinculada na Revista Educação de 2009 relata que foi **aprovada uma lei que combate a violência contra o professor, que estabelece normas de encaminhamento do professor agredido e de criminalização do agressor.** Além disso, foi apresentado um projeto na Câmara de Deputados que prevê a criação de um Programa Nacional de Prevenção à

Violência contra Educadores (Pnave) e o estabelecimento de penas específicas aos agressores⁴⁴.

Porém, o que para muitos parece um avanço, para esta pesquisadora parece um retrocesso, pois chegar a esses termos é mostrar a todos que a educação falhou em seu papel. É imprescindível que compreendamos a necessidade de investirmos em trabalhos de prevenção começando pela valorização das relações estabelecidas dentro do espaço escolar (aluno-aluno, professor-aluno, corpo técnico-professor, aluno-corpo técnico) por aqueles que são responsáveis pela educação de crianças e jovens.

4. Tudo mudou, mas a escola não muda

A escola brasileira vive ainda nos mesmos moldes de séculos passados, confinando os alunos em cubículos, exigindo uma disciplina repressora, tratando de conteúdos descontextualizados e desatualizados, sem respeitar direitos nem propugnar por valores, assumindo um tipo de controle “cego” que nem mais é cobrado ou visto na sociedade.

Atualmente, as mudanças de comportamento, a despreocupação com o outro, desestabiliza o exercício de um agir ético e moral. Pouco importa, em âmbito escolar, na época presente, o ditado popular: *não faça ao outro aquilo que não gostaria que lhe fizessem* ou *o seu direito termina onde começa o do outro*. Vivemos em tempos pós-modernos em que, segundo La Taille (2005), as pessoas valorizam mais o *ter* do que o *ser*, amplamente sugestionado pela mídia ao recomendar, por exemplo, que *se você usar tal tênis será valorizado, aceito*.

Nessa sociedade do presente, também são apreciadas a fluidez das relações, o desapego a lugares fixos, com deslocamentos territoriais para trabalhar, estudar, passear como observa Justo (2005, p.30) ao perceber que *a vida, antes fortemente situada num determinado lugar, como a cidade, a casa, a*

⁴⁴ Pena de detenção de três a nove meses de detenção ou multa nos casos de agressão moral ao educador e pena de detenção de 12 meses a quatro anos no caso de desacato mediante agressão física ao educador – Segundo projeto apresentado pelo deputado federal Rodrigo Rollemberg em 2009.

família, a empresa, o trabalho, a profissão, os amores, as paixões, os adversários e assim por diante, ou seja, aquela vida estável, mesmo que fosse na pobreza, porém, assentada em vínculos sólidos, estaria cedendo lugar para um modo de vida marcado pelo abrandamento, pela fragilização e pela provisoriedade de vinculações de sujeitos a territórios sociais e afetivos.

Até as relações hierárquicas verticalizadas em que existia um líder que tudo gestava, comandava e ordenava cedeu lugar para relações de cooperação com lideranças horizontalizadas, onde todos têm vez e voz, gerando uma sensação de desordem, quando não trabalhada corretamente, como no caso das famílias que mais parecem um navio sem capitão, onde os pais já perderam, em muitos casos, o comando da casa.

Na verdade, não estou inculindo culpas, entendo que somos vítimas dessa acelerada mudança, *que não significa exatamente “progresso”, mas, sem dúvida, uma maior “complexidade”* no dizer de Aquino (1999, p.7). Isto porque, diante de tantas informações, muitas vezes desqualificadas, acabamos cedendo aos *modismos de educação*, desprovidos de critérios claros e mesmo sem as aceitarmos por convicção, pois na essência continua tudo como era antes.

O espaço escolar foi arquitetado nos moldes das antigas *casas de disciplinas* quando entenderam que havia necessidade de domesticar o corpo, tornando-o dócil à submissão. Segundo Foucault (2009), para conseguirem a devida disciplina os indivíduos foram distribuídos em espaços fechados que gradativamente⁴⁵ se tornou homogênea *colocando os indivíduos uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre*. Dessa forma, se buscava evitar o *desaparecimento descontrolado dos indivíduos e sua circulação difusa*. *Importava estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, sancioná-los, medir as qualidades ou os méritos*.

Essa forma de organização também facilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, estabelecendo uma nova economia do tempo de aprendizagem.

⁴⁵ Principalmente depois de 1762.

A escola não mudou, porém, essa forma de disciplinar já não atende às necessidades dos sujeitos da escola, tanto alunos quanto professores, como desabafa a professora Dora: *O que é mais atrativo para o aluno? Assistir a uma aula de um professor ‘tradicional’- por que antigamente o tradicional era entrar numa aula onde se enche o quadro de conta e demonstrações- ou ele estar num ciber, navegando na internet, batendo papo? Ele prefere ficar no ciber... Então, por que a escola continua a mesma? A gente não pode querer comparar e dizer que antigamente funcionava e agora não funciona... **Estamos em outro tempo, em outro contexto.***

Esse professor tradicional ao qual se refere Dora – e que ao falar da figura expressa facialmente certa ojeriza - é na verdade seguidor do dito “método tradicional de ensino” muito usado no século XVIII, mas ainda muito simpático nos dias de hoje à maioria dos professores, de matemática ou não. Segundo Salviani (2000), esse método possui 5 passos formais que são: (1) **o passo da preparação** (*recordação da lição anterior*), (2) **o passo da apresentação** (*o aluno tem contato com um novo conteúdo para assimilar*), (3) **assimilação-comparação** (*a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho*), (4) **da generalização**(*quando o aluno já assimilou o conhecimento e é capaz de identificar todos os fenômenos do conhecimento adquirido*) e, por último,(5) **da aplicação**(*lições de casa para verificar o que aprendeu*).

No meu entendimento acredito ser importante conhecer um pouco da história escolar de nosso país para que comecemos a entender o que ocorre nos dias de hoje. De acordo com Saviani, já citado, passamos pela fase do “entusiasmo pela educação” cujo lema era “Escola para todos”, porém essa fase só foi possível porque correspondia aos interesses da burguesia (classe dominante), pois era importante uma ordem democrática consolidada, e atendia ao interesse dos trabalhadores sendo um desses a participação do processo político.

O ‘improvável’ aconteceu: nas eleições as escolhas da classe dos trabalhadores não correspondiam às da burguesia. Então, a classe dominante concluiu que a ‘escola para todos’ de nada adiantava, já que não os ajudou a

atingir seus interesses, por isso decidiu deixar a quantidade de lado e investiu na qualidade do ensino.

Desse modo surgiu o movimento escolanovista, cujos conhecimentos são centrados no aluno, nos procedimentos e aspectos psicológicos, utilizando materiais didáticos ricos a fim de motivar o alunado. Porém, as escolas públicas não possuíam, e ainda não possuem, recursos para desenvolver tais métodos, no entanto a moda já tinha invadido a cabeça dos professores. O resultado é visível até nos dias de hoje: aprimoramento do ensino às elites e rebaixamento às camadas populares.

Com relação à realidade da escola pública de periferia, que não possui os mesmos recursos financeiros que uma escola elitizada, é um caso explícito de exclusão. Sem materiais didáticos atrativos e recursos tecnológicos capazes de inserir os alunos na era digital, desmotiva o estudante a aprender e também ao professor a ensinar, como relata o professor Herculano, *isso também não deixa de ser uma violência com o aluno, porque ele vai procurar outros caminhos pra aprender seja lá onde for*. Esse desestímulo acaba fomentando a indisciplina, que gera punição, que gera injustiça, pois obrigá-lo a ter controle sobre seu corpo diante do desprazer de uma aula monótona, sem envolvê-lo em dinâmicas motivadoras, confirma um caso de violência simbólica.

Outro ponto desmotivador dentro da escola é a perpetuação da forma como se constrói e utiliza o currículo escolar. Essa ação pedagógica impõe arbitrariamente a cultura da classe dominante sobre a dominada, como expressam Bourdieu e Passeron (2008).

Macedo (2005), expressa que o currículo escolar é instrumento de dominação dos sujeitos e busca-se “melhor dominá-los” a partir do poder disciplinar que tem o currículo como instrumento de educação/ensino.

No currículo escolar são organizadas as disciplinas em **grades** assim como os conteúdos que serão ministrados, com seus respectivos objetivos, a ordem em que esses conteúdos podem ser ministrados, o tempo de aula para cada um. Essa organização já vem traçada das Secretarias de Educação cabendo ao

professor adequar suas estratégias de acordo com a importância que dá a cada conteúdo.

Falando especificamente da Matemática é inegável que a organização dos conteúdos é feita de forma arbitrária e os professores os recebem sem questionamentos. Para Macedo (2005) *poderia ser outra matemática; poderiam ser outros conteúdos ou outras formas de ensinar*. Poderíamos como professores de matemática apresentar a matemática de outras culturas ou até mesmo a que eles utilizam no cotidiano deles. Poderíamos ousar!

Tratei, brevemente, apenas de aspectos do *currículo explícito*, no entanto, existe também um *currículo oculto*. Segundo Silva (1999, p.78) *o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes*. Por exemplo, alunos e professores aprendem atitudes, valores, que lhes permitem conviver ou sobreviver dentro de uma escola. Ninguém ensinou à professora Sabrina a ‘pisar em ovos’ com os alunos que não conhece ou ainda ao professor Chico a se aproximar dos alunos ditos perigosos a fim de se proteger.

De certa forma o professor também determina as regras de conduta - como na história do *Bom dia* - para que seja possível certa convivência em sala de aula, assim como a escola estipula um ‘Regimento’ onde explicita os direitos e deveres dos alunos e professores. Em uma escola onde trabalhei, *os direitos e deveres vinham impressos na agenda escolar*.

Se a escola não se rever ou se recriar, para atualizar seu currículo oculto ou explícito de acordo com a realidade do aluno e para que realmente possa formar cidadãos autônomos, independentes de sua classe social, essa instituição social – que tende a se dissociar como “aparelho ideológico do Estado” segundo Bourdieu e Passeron - ainda será, por muito tempo, reprodutora de violência, prejudicando a vida de milhares de alunos e contribuindo para a degradação de nossa sociedade por exclusão e uniformidade de ações.

Vale ressaltar, ao final desta seção, que as reflexões que os professores de matemática, sujeitos desta pesquisa, fizeram a respeito das manifestações de violência que sofreram ou testemunharam, tornam-se sobremaneira relevantes. Isto porque giraram em torno das tentativas de entender o fenômeno da violência escolar, da falta de preparo docente que sentem para enfrentá-lo, bem como das demandas docentes que consideram extras ou inadequadas que, na expectativa de “fazer o certo” em seu ambiente de trabalho lhes causam sobrecarga física e emocional de forma considerada vã.

X. Considerações finais: à guisa de reflexão

Sangue, medo, coação, insegurança, falta de amor ao próximo, falta de educação, injustiça. Assim foi iniciada a interação com os professores de matemática do meu grupo de foco, quando eu perguntei a eles **o que é violência**, adotando uma técnica de abordagem **brainstorm**. As respostas denotam a dificuldade de se conceituar **violência** em termos gerais e, conseqüentemente, de se conceituar **violência escolar** como foi evidenciado no decorrer desta pesquisa, inicialmente embasada em Abramovay, Debarbieux e Charlot, devido à sua feição multifacetada e da necessidade de se considerar sentidos e significados diversos em função de tempos, de lugares, de relações e de percepções do grupo docente.

Por essas razões, recorri ao *processo de vitimização* utilizado por Abramovay (2002) para compreender, ao me deter e considerar as narrativas dos professores, o que eles percebem de ‘violência’ e como sendo ‘violência escolar’. Busquei confrontar as percepções expressas em seus relatos com o que a literatura da área já tem catalogado sobre o tema, entretanto, abri espaço para as manifestações individuais e singulares sobre formas de reação de cada um a ocorrências violentas sofridas e praticadas por eles. Através da literatura, indiquei os processos de violência escolar, percebidos ou não por eles, fosse como vítima fosse como promotor. Procurei dar atenção às reflexões que os professores de matemática, com os quais trabalhei, se permitiram durante nossa interação.

Tratei de aspectos da formação docente e social desses professores que contribuem/contribuíram para suas percepções de *violência escolar*, como tem sido/foi sua trajetória profissional e qual a relevância da disciplina Matemática, abraçada por eles como professores, na constituição da sua visão de *violência escolar em sala de aula*.

Relembrando a trajetória de minha vida profissional, analisando a forma como lido com os alunos e com alguns colegas de trabalho fui percebendo que cheguei a promover, também, violência em âmbito escolar, conscientemente ou não. Bourdieu e Passeron já afirmavam que ***todo ato pedagógico é uma violência simbólica***, pois impomos a linguagem da classe dominante à classe dos dominados; utilizamos nossa autoridade de professor para manter e reproduzir as relações de poder: na inculcação cultural e ideológica, bem como na seleção do conteúdo a ser ensinado sem respeitarmos os conhecimentos prévios dos alunos.

Durante as aulas de matemática, a linguagem que tentamos impor é a *linguagem matemática*, tão simbólica e distante do cotidiano dos alunos. Utilizamos a rigidez histórica dos professores de matemática para impormos nosso poder e sustentar o *status* de lecionar uma disciplina considerada difícil lutando para manter o *status quo* da matemática que funciona como um filtro da sociedade elegendo os “melhores” para o mercado de trabalho.

Muitos de nós jamais pensaríamos que ações que nos acostumamos a ver e a adotar pudessem, a rigor, constituir atos considerados de violência escolar, pois já estão de tal forma naturalizados nas instituições que os aceitamos sem questionar. O que mais intensifica essa naturalização é o *habitus* que construímos baseando nossa conduta na dos profissionais que nos antecederam há séculos. É a *formação ambiental escolar* que os nossos pares experientes nos fazem adquirir.

Apesar disso, os professores que participaram dessa pesquisa nos brindaram com suas histórias de vidas e confiaram a mim a divulgação dos seus relatos. Mesmo de fora, não tive como me manter neutra, pois ao mergulhar em

suas tramas tomei-as como minhas também, em maior ou menor grau, reconheci em mim reações semelhantes às deles. Isto mostra não serem casos nem sentimentos isolados o que facilita ou favorece tomadas de decisões coletivas, na existência de boa vontade para implantar ações a guisa de soluções para situações de violência diretas, indiretas ou simbólicas geradas no meio escolar, focando o contexto micro (da escola) ampliando para o macro (da sociedade), ou como afirma Santos, **do local para o global**.

Voltando a atenção para os professores de matemática com os quais interagi, vale salientar que quando estavam mergulhados nas lembranças da sua infância eles trouxeram recordações positivas e negativas da época de escola. Uns sentem saudades e negam ter sofrido qualquer tipo de violência, mesmo que relatassem suas experiências de *apanhar de palmatória, de ser humilhado pelo professor, de obedecer a regras para não ser punido a ponto de se fazer de invisível*. Assumiram, pois, um tipo de “culpa adocicada”, do “eu merecia, não era culpa do professor”, atenuando ou amenizando de tal forma as situações por não entenderem ser esses casos comprovados de violência escolar em aula.

Ainda dessa época relembram o que eles entendiam por *respeito* ao deixarem escapar durante as falas que este era imposto pelo medo. A este tipo de respeito Piaget(1994), chama de *respeito unilateral*, bem diferente do *respeito mútuo* em que por admiração o aluno *respeita* a autoridade do professor e o professor *respeita* as limitações e os avanços de seu aluno. Usa, assim, sua autoridade para respeitar o seu aluno e por ele ser respeitado, ajudando-o a crescer, a educar-se rumo à realização da cidadania.

O *respeito unilateral*, rememorado pelos professores é o que a maioria tenta impor aos seus alunos gerando conflitos em sala de aula. E mais, por não saber gerenciá-los o professor acaba perdendo a oportunidade de educar desviando para algum tipo de violência sem se dar conta.

Diante das ocorrências de violência vivenciadas por eles ou que tiveram conhecimento, os sujeitos deixaram transparecer, entre outros, *sentimentos de insegurança e medo de permanecer na escola*; desenvolveram certo *medo dos*

próprios alunos e desmotivação/motivação para trabalhar. A maioria desses sentimentos evidencia claramente a falta de preparo emocional dos professores para lidar com conflitos intra e extramuros da escola.

Ao que parece, muitos desses sentimentos seriam amenizados se existisse um espaço dialógico no meio escolar e entre a escola e a comunidade. Falta despertar uma sensação de pertencimento nos alunos assim como nos funcionários. Sentir que faz parte da escola, que são importantes naquele espaço que é também deles, leva-os a zelar pelo ambiente e pelas pessoas que lá convivem. Como fazer? Contribuir para que todos – alunos, professores, família, representantes da comunidade - participem da construção das regras que regerão a escola é um começo. Conhecer a realidade dos alunos; se envolver verdadeiramente com eles, como aconselhava Freire, é outro passo importante. Contudo, não há regras, receitas ou “melhores conselhos”.

Alguns dos professores de matemática já iniciaram, por alguma razão, o desenvolvimento de estratégias de aproximação dos alunos, como é o caso do professor Herculano que passou a se preocupar mais com eles depois do falecimento de seu filhinho. Já o professor Chico também usa um artifício de amizade como estratégia para se proteger dos alunos mais impetuosos.

Além disso, detectei na maioria dos professores sentimentos de desesperança diante de tanta violência como mostra o professor Emanuel ao indagar: ***será que isso vai acabar? Só vejo aumentar, aumentar, piorar...*** Os professores em geral demonstram não estarem preparados para enfrentar problemas de natureza mais complexa, como a violência na escola. E sem apoio dos governantes e de seus próprios pares, eles tendem a se desesperar, como se tudo só dependesse deles, causando-lhes sensação de insuportável sobrecarga.

Todavia, o professor Mateus não se abate diante desse quadro, pois tenta usar os aspectos negativos para entender do que precisava para aprimorar sua capacidade de lidar com os alunos, fazendo cursos complementares. Infelizmente os cursos de capacitação oferecidos para professores só se preocupam em aperfeiçoar o conteúdo a ser ministrado, mostrando novas estratégias de ensino,

mas não enfocam questões cruciais de como gerenciar conflitos, compreender melhor os alunos, ou seja, há ausência de cursos voltados para o entendimento do aspecto emocional e também cognitivo (como o aluno aprende?) do aluno.

Os resultados desta pesquisa apontam práticas reproduzidas cotidianamente pelos professores sem que estes atentem para os excessos cometidos contra os alunos. *Negligenciar a condição humana dos alunos; promover a prática do bullying; selecionar os 'melhores conteúdos' para os 'melhores alunos' e impor valores* foram algumas das práticas identificadas no grupo de professores de matemática.

Ao que parece, os professores de matemática ainda não se convenceram de que não é mais possível manter o *habitus* de professor rígido, autoritário, seletivo, superior (no sentido pejorativo). Essa fórmula funcionava há tempos atrás, mas hoje não mais. Os alunos já não aceitam imposição de regras e exigem ser tratados com respeito. O professor ainda demonstra dificuldades em entender seu papel enquanto educador que *precisa refazer sua identidade e adquirir novos valores*, no dizer de Nóvoa (1999). Porém, a realidade é que professores não têm o hábito de agir-refletir-agir, pois alegam não terem tempo de se dedicar a leituras que poderiam ajudá-los, nem para conversar com seus pares sobre situações delicadas. Faltam políticas públicas estaduais que favoreçam a prática continuada de estudos do professor⁴⁶.

Alguns professores também denunciaram a má vontade dos gestores das escolas em trabalhar efetivamente práticas que previnam violências intra e extramuros escolares e quando agem é no sentido único de reagir à determinada ação já efetuada e não em estimular a educação dos alunos. Vivenciamos essa realidade ao observar os muros cada vez mais altos, as grades que encarceram os alunos nas salas de aula ou a presença policial dentro da escola.

⁴⁶ Como já existe nas escolas municipais de Belém um espaço denominado de *hora atividade*, onde os professores devem dedicar 100h/a para estudos.

Essa reação corrobora a concepção dos professores de que a violência vem de fora da escola, embora possa compreender por meio das reflexões de Cubas (2006) que isso facilita a ocultação das responsabilidades dos professores, assim como da instituição como um todo, na produção da violência.

Já Sarmiento (2009) afirma que é na escola - *principalmente entre professores e alunos* - que a violência se manifesta de maneira emblemática durante as atividades curriculares, nas difíceis relações entre alunos-professores e alunos-gestores. Ademais, expressa que as violências ocorridas no interior da escola são reflexos da violência instalada no meio social que “naturalmente” a reproduz, principalmente se o alunado se origina de bairros periféricos e violentos, desprovidos de políticas sociais, onde a exclusão social, cultural e política se manifesta de forma mais acentuada.

Essa pesquisa também evidenciou que, mesmo alguns professores sendo vítimas de ocorrências violentas na infância e posteriormente em seus locais de trabalho, expressam dificuldades de reconhecê-las, e principalmente de não manifestar os termos tais como as sofreram.

Ações de combate à violência são deveres de todos os agentes escolares, o professor precisa exercitar sua autonomia para gerir sua prática sempre voltada para a prevenção. O professor do século XXI não pode mais estar habilitado apenas para “repassar o conteúdo”, de acordo com os estudos de Ruoti, Alves e Cubas (2006), posto que ele tem que se mostrar capaz de intervir e de evitar comportamentos agressivos. Isto integra toda e qualquer ação educativa.

Para que isso aconteça é imprescindível o investimento contínuo nos cursos de formação de professores tanto na fase inicial como na continuada, repensando novas estratégias que os ajudem a lidar com demandas que extrapolem o currículo de conteúdos e agregar o conteúdo com a educação de valores e de atitudes. No caso da matemática pode haver incentivos para que sejam privilegiadas atitudes de abertura ao diálogo, de valorização das contribuições individuais e coletivas dos alunos, e espaços para discussão, demonstração, refutação e defesa das ideias matemáticas, em um esforço de

contribuição para a construção da autonomia, como mostra a pesquisa de Roseira (2010).

É necessário, entretanto, que aprendamos a confiar nas potencialidades dos aprendizes, que possamos nos despir de preconceitos, principalmente quanto à origem dos alunos das escolas públicas de periferia, na certeza que **a compreensão do outro nos ajuda a sair do estado bárbaro das incompreensões**, como afirma Morin (2005). São as incompreensões que nos remetem ao medo, pois, apenas temos medo do que não compreendemos, por isso esse sentimento ainda permeia os corações de alguns professores em relação a seus alunos.

As estruturas que sustentam a escola há séculos também precisam ser revisadas, como demonstram os professores, **os tempos são outros** – o milênio e o século são outros -, mas a instituição escolar ainda não se adequou a esses novos tempos. Isto não pode ser referente apenas a adoção de novas tecnologias que isoladas mostram-se ineficientes, visto que a própria mídia já evidencia professores que conseguem estimular a aprendizagem dos alunos mesmo que tenham somente a sombra de uma árvore como sala de aula.

Diante do exposto entendo ser valiosa a contribuição que traz Pozo (2002)⁴⁷ na qual se destaca o que ele chamou de **os dez mandamentos da aprendizagem**, que a meu ver são de grande importância para a conquista da motivação dos alunos criando, desse modo, laços afetivos entre o alunado e a disciplina ministrada, e conseqüentemente entre os alunos e o professor dessa disciplina. Poder-se-ia prevenir, dessa maneira, manifestações de violência escolar :

- I. *Partirás dos interesses e motivos.*
- II. *Partirás dos conhecimentos prévios.*
- III. *Dosarás a quantidade de informações novas.*

⁴⁷ Em seu livro intitulado **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**, Artmed, 2002, ao qual recomendo.

- IV. *Farás com que condensem e automatizem os conhecimentos básicos.*
- V. *Diversificarás as tarefas e aprendizagens.*
- VI. *Planejarás situações de aprendizagem para a sua recuperação.*
- VII. *Organizarás e ligarás as aprendizagens umas às outras*
- VIII. *Promoverás a reflexão sobre os conhecimentos.*
- IX. *Proporás tarefas abertas e incentivarás a cooperação.*
- X. *Instruirás no planeamento e organização da própria aprendizagem de cada um.*

O professor precisa se ocupar em aprimorar a aprendizagem do aluno, independente de raça, credo, sexo, status social ou desvio moral, compreendendo a incompletude do ser, e que, em nossa situação de ser humano, todos nós *estamos e não somos*. Por isso, não cabem julgamentos que condenem alguém “por toda eternidade”. É, sem dúvida, temerário que um professor afirme: *A gente percebe que os alunos não têm muito claros os objetivos deles na escola que é estudar, ou melhor, não é bem esse o objetivo deles na escola, não é para estudar...* Uma afirmação dessa natureza exige que se explicitem termos de contribuição para o esclarecimento dessas situações e dos objetivos estabelecidos pela prática escolar, contribuindo para a prevenção da violência escolar, em especial a simbólica, uma vez que **prioriza a condição humana como objeto essencial de todo ensino**.

Algumas escolas já foram prestigiadas com programas de governo que estimulam a convivência da comunidade com a escola, proporcionando cursos e palestras para alunos e pessoas em geral como, por exemplo, o projeto do Governo Estadual⁴⁸ que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública, o exercício efetivo da cidadania da comunidade intra e extra-escolar,

⁴⁸ Refiro-me ao projeto EPA (Escola de portas abertas) do Governo Estadual do Pará inspirado no programa Escola Aberta do Ministério da Educação.

através de atividades de educação, lazer, cultura, esporte, saúde, meio ambiente, cidadania digital, direitos humanos e diversidade.⁴⁹ Entretanto, é necessário que, além de abrir suas portas nos finais de semana, a escola também se abra para o diálogo com a comunidade e com os alunos no dia a dia, fortalecendo o ambiente escolar em termos democráticos e pacíficos.

Mudanças nas escolas, nos cursos de formação de professores, são necessárias, mas a principal delas, que particularmente me permitirá atravessar a *ponte entre o que fui e o que quero ser* é a mudança interior, que pretendo dar continuidade daqui pra frente diante das reflexões que esses bravos professores me proporcionaram com suas narrativas.

⁴⁹ Informação retirada do site <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/EscolaPortasAbertas/index.php?action=faq> acessado em 22/03/2011

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.(coord). Escola e violência. Brasília. Unesco. 2002

_____ e **RUA, M.G.** Violência nas escolas (versão resumida)
Brasília. Unesco. 2002

_____. **Cotidiano nas escolas:** entre violências. Brasília :
UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____; **CUNHA, A. L ; CALAF, P. P. Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas ,. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal : SEEDF, 2009.

AGUIAR, R.M.R e ALMEIDA, S.F.C. Mal estar na educação:O sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá.2008.

ALMEIDA, A.R.M e MEDRADO, H.I.P. Violência Adormecida Nas Escolas (Bullying)- O Professor Contribui Ou Pode Despertá-La? (Uma Perspectiva Interdisciplinar). Disponível no site
www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000040.pdf. Acessado em 12/05/2010

ANDRADE, C. C. Entre gangues e galeras:juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. Brasília. UNB.2007. 276 p. Tese apresentada ao curso de Doutorado em Antropologia social, do departamento de Antropologia, do Instituto de Ciências Sociais. Brasília: UNB. 2007.

AQUINO, J.G.(Org), **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996

_____. **Autoridade e Autonomia na escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999

_____.Disciplina e Indisciplina como representações na educação contemporânea. In: **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. BARBOSA, R.L(org). São Paulo: UNESP, 2003.

ARAGÃO, R. M. R. Compreendendo a investigação narrativa de ações Escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da Formação de professores. São Paulo, PPGE-UMESP, sem data.

_____. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel:** Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Tese de doutorado, defendida em 1976 na Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

_____, **GONÇALVES T. O, RODRIGUES, A. M. S. Introdução à pesquisa no/do Ensino de Matemática.** Produto do Curso de Especialização -

Formação de tutores para a formação continuada de professores da Educação Básica.. Belém, Pará: EDUCIMAT/NPADC/UFPA, 2005.

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, p.142-160, jan/jun.2001.

ARAÚJO, U.F. Respeito e autoridade na escola. In: **AQUINO, J.G** (org). **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus 1999.

ARCHANGELO, A. **O amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos.** São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, E e BULCÃO, M. **Bachelard: Pedagogia da razão, Pedagogia da Imaginação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.**BELÉM E ILHAS: olhar sobre a embocadura do amazonas.** In: Relatório do projeto MEGAM – Estudo das mudanças Sócioambientais no estuário amazônico. Belém: NAEA, 2004.

BENEVIDES, P.O e GURREIRO, P.M.S. **Adolescência e violência na escola: Um estudo realizado no município de Belém.** Belém. Unama. 2001. 47 p. Trabalho de conclusão de curso de pedagogia supervisão- escolar do Centro de Ciências Humana e Educação da Unama. 2001.

BOURDIEU, P.O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____ ; **PASSERON, J.C.** **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRITO, M.A.R de B. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – Npadc. Belém-Pa, 2007.

CAPRERA, A.L.I. **Violência escolar: uma análise de diferentes vozes e posições sociais.** Campinas.2005.116 p.

CARVALHO, A.M.P de. & PÉREZ, D.G. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: Reinventar a escola. CANDAU, V.M (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CELLA, S.M. A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei. Campinas. PUC. 2007. 212 p. Dissertação apresentada ao

programa de Pós- graduação na área de ensino superior, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, PUC. 2007

CHACÓN, I M . Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Sociologias, Porto Alegre, n.8, jul./dez.2002

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

_____. In: ABRAMOVAY, M.(coord). **Cotidiano nas escolas:** entre violências. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, S.N. A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir. Tese de doutorado, defendida na FE/UNICAMP, em 2000.

CONNELLY & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación narrativa. (pp. 11-59). In: **LARROSA, J. et al Déjame que te cuente:** ensaios sobre narrativa e educación, Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 2002

CURY, A. J. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

CURY, C.R.J. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBARBIEUX, E; C (orgs.). Violência nas Escolas: dez abordagens Européias. Brasília : UNESCO, 2002.

_____. e **BLAYA, C.(orgs)** Violência escolar e políticas públicas. Brasília : UNESCO, 2002.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.In: **GERALDI,C.M.G; FIORENTINI, D e PEREIRA, E.M.A. Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-Pesquisador (a). Campinas, Mercado das letras. Associação de leitura do Brasil.1998.

DADOUN, R. A violência: ensaio acerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. In: Revista Interface- Comunicação, Saúde, Educação, v.5, nº 4, ago.1999. Rio de Janeiro: Difel, 1998

FANTE, C.A.Z. Bullying. A voz do Sul de Minas, São Lourenço, ano I, nº7, junho 2010. Disponível em www.avozdosuldeminas.com.br/edicoes/edicao_07.pdf
Acessado em: 15/08/2010.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Análise de conteúdo. Brasília: Plano editora, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz na terra, 2002.

GONÇALVES, T.O. **A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora.** Belém: CEJUP, 2006.

GONÇALVES, T.V. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença.** Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de doutor em educação na Área de concentração: Metodologia do Ensino à comissão julgadora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

HAYDEN, C e BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: **DEARBIEUX, E;**, C (orgs.). **Violência nas Escolas: dez abordagens Europeias.** Brasília : UNESCO, 2002, p. 63-93.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. Caderno Cedes, ano XIX, nº 47. Dezembro. 1998.

JUSTO, J.S. Escola no epicentro da crise social. In: **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KESSLER, M.C. **Produzindo exclusão por conhecimento: uma análise do habitus do professor de matemática.** Revista Educação Unisinos. Vol. 8, nº 15. São Leopoldo: Unisinos. 2004

_____. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática.** Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu- MG, 2004

LA TAILLE, Y de. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática.** Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu- MG, 2004

_____. **A escola e os valores: A ação do professor.** In: **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LOBATO, V. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. São Paulo, PUC, 2005, 92 p. Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. PUC. 2005

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. pedagógica e universitária lmta. 1986.

MACEDO, T.A. **As relações de poder e de saber:** Um estudo da disciplina de matemática da 5ª série do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato grosso do Sul. Campo Grande. 2005.

MADEIRA, F. R. **Violência nas escolas:** quando a vítima é o processo pedagógico. In: Revista São Paulo em perspectiva, v.13, nº 4, 1999.

MARRA, C.A.S dos. **Violência escolar:** um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. Belo horizonte. PUC. 2004. 236p. Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Área de Concentração: Educação, Cotidiano e Diferença Cultural. Belo Horizonte. PUC. 2004

MARQUES. N. A. Retrato falado da violência na escola pública. Fortaleza. UECE. 2006.100p. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza. UECE. 2006

MACHESI, A. O que será de nós, os maus alunos? Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARRIEL.L.C et al. Violência escolar e Auto-estima de adolescentes. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006

MORAES, R. e GALIAZZI. M.C. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí. 2007

MORAIS, A.M.e NEVES, I.P. **A teoria de Basil Bernstein:** Alguns aspectos fundamentais. Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado em: *Revista Práxis Educativa*, 2 (2), 115-130 (2007). Acessado em 6/06/2011 http://essa.ie.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_teoriba_silberstein.pdf

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005

MOURA, A.C.S. A violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. II Congresso ibero-americano sobre violências nas escolas, organizado pelo Observatório de violência nas escolas núcleo Pará. Belém, 2009.

NASCIMENTO, G.A.F & ALKIMIN, M.A. **Violência na escola:** o bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. Trabalho publicado nos

Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010

NASCIMENTO, I e TRINDADE, M. Os significados da violência na escola para professores de escolas públicas de Belém. Artigo publicado na revista Travessias: Educação, Cultura, linguagem e arte. Ed.3. Edição eletrônica. Endereço www.unioeste.br/travessias acessado em 12/08/2009.

NETO, O.C; MOREIRA, M. R e SUCENA, L.F. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

NJAINÉ, K; MINAYO, M.C.S. **Violência na escola:** identificando pistas para a prevenção. In: Revista Interface- Comunicação, Saúde, Educação, v.7, nº 13, p.119 a 134. 2003.

NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Lisboa: Porto, 1999.

ORTEGA, R e DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. trad. de Joaquim Ozório. Brasília: Unesco, UCB, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994

PONTES, R. Relações sociais e violências nas escolas. Belém: Ed.Unama, 2007

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996

PUGLIESE, A. L. C. A e CASTANHO, M. I. S. A imprevisibilidade ou o pesadelo da Matemática. Constr. psicopedag. [online]. 2009, vol.17, n 15, p. 25-36

RELATÓRIO DE PESQUISA :“Bullying escolar no Brasil” - março de 2010. Disponível em www.catedra.ucb.br . Acessado em 14/08/2010.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

RISTUM, M.: O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental. Salvador: UFBA, 2001. 408 p. Tese apresentada ao curso de doutorado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RODRIGUES A. M. S. ... A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática... O Sentido e os Significados do Ensino de Matemática em Processos de Exclusão e de Inclusão Escolar e Social na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

em Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – Npadc. Belém-Pa, 2006.

ROSEIRA, N.A.F. Educação Matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia. Brasília: Liberlivro, 2010.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In **DEBARBIEUX, E; BLAYA, C** (orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.p.251-266.

RUOTTI, C; ALVES, R e CUBAS, V. O. Violência na escolas: um guia para pais e professores. São Paulo. Andhep: Imprensa oficial do Estado de São Paulo. 2006.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estud. av. vol.2 no.2 São Paulo Mai/Ago. 1988

SARMENTO, H.B.M. Violência e ética no cotidiano das escolas. Belém. Ed. Unama 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e políticas. Campinas: autores associados, 2000

SAYÃO, R. e AQUINO, J.G. Em defesa da escola. Campina, SP: Papirus, 2004

SOUZA, M.T.C.C de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: **ARANTES, V.A**(org) **Afetividade na escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SETTON, M,G.J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Nº 20. 2002.

SILVA, N.P. Ética, (in) disciplina e relação professor-aluno. In: **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista brasileira de educação. Maio /Jun /Jul /Ago Nº 29, 2005

SILVA, T.T da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, M.R.A da. **A interpretação da matemática na escola, no dizer dos alunos:** ressonâncias do sentido de "dificuldade". Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS 2000.

_____. Produção de sentidos e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da matemática. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2005.

_____. **Linguagem matemática e linguagem natural:** interpretação de regras e de símbolos. VI Congresso Iberoamericano de Educación Matemática. Puerto Montt-Chile, 2009.

SKOVSMOSE, O. Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao Acessado em 22/05/10.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STRAUSS, A & CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada 2ªed. Porto Alegre-RS, 2008

SZTAJN, P. Sem óculos ou mau humor: somos professores de matemática. In: Reinventar a escola. CANDAU, V.M (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TELLES, J.A. É Pesquisa é? Ah, não quero não, bem!: Sobre Pesquisa Acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, vol.5, n.2, 2002 (91-116). Texto digitalizado. Endereço Internet: rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf

THIRTY-CHERQUE, H. R. Pierre Bourdieu: a Teoria na Prática. RAP, Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006

VALENTE, W.R. uma historia da matemática escolar no Brasil, 1730-1930. São Paulo:Anablume: FAPESP, 2007

VEIGA, I.P.A & SILVA, E.F. da S. A escola mudou. Que mude a formação de Professores. Campinas : Papirus, 2010.

VOLI, F. A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 1998.

WASELFISZ, J.J & MACIEL, M. Revertendo violências, semeando futuro: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco.Brasília: Unesco, 2003.

ZALUAR, A e LEAL, M.C. Violência exta e intra muros. In: Revista brasileira de ciências sociais, v.16, nº 45, 2001.

ZECHI, J.A. M & GOMES, A. A. A formação do professor e a problemática da violência na escola. Artigo apresentado no XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba em 2007

ZEICHNER, K.M. A **formação reflexiva de professores**: ideias e práticas.
Lisboa: EDUCA, 1993