

CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O MANEJO DO BULLYING NA ESCOLA

CURRICULUMS OF INITIAL TEACHER TRAINING AND THE LACK OF PREPARATION TO HANDLE BULLYING AT SCHOOL

Catarina Carneiro Gonçalves¹
Fernando César Bezerra de Andrade²

Resumo: Neste artigo, analisam-se, com base na Análise da Enunciação proposta por Bardin, documentos de políticas públicas que constituem os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, a fim de conhecer as formas como tais currículos são orientados a se organizar para oferecer aos professores em formação condições de pensarem e agirem de forma consciente diante da violência escolar, de modo geral, e do *bullying*, em particular. Os resultados apontam para o silêncio sobre esse tema, o que preocupa significativamente, haja vista que a literatura revisada demonstra a importância de criar-se um ambiente escolar voltado para a formação da moralidade e, através dela, a prevenção à violência na escola, de um lado; de outro lado, a mesma revisão indica que o desengajamento moral de docentes e suas representações sobre violência e *bullying* atentam contra o envolvimento desses profissionais na prevenção à violência e ao *bullying* na escola. Diante desses dois fatores, a formação inicial em Pedagogia tende a reproduzir as condições de desengajamento moral e de omissão pedagógica que colaboram para a conservação de um contexto gerador do *bullying* e outras violências na escola.

Palavras-chave: currículo; formação docente inicial; Pedagogia; manejo do *bullying*; escola.

Abstract: Based on the Analysis of the Enunciation proposed by Bardin, this article analyzes public policy documents that constitutes the curriculums of Pedagogy courses in Brazil. The objective was to know the orientations to the construction of Pedagogy curriculums, in what regards offering conditions to teachers to think and act consciously in the face of school violence and *bullying*. The results point to the silence on this theme: this worries significantly, since the reviewed literature demonstrates the importance of creating a school environment focused on the formation of morality and, through it, the prevention of violence in school. On the other hand, the same review indicates that the moral teachers' disengagement and teachers' representations on violence and *bullying* attempt against the involvement of these professionals in the prevention of those problems. In what concerns these factors, the initial formation in Pedagogy tends to reproduce the conditions of moral disengagement and pedagogical omission that contribute to the conservation of a context that generates *bullying* and other violences in school.

Keywords: curriculum; initial teacher training; Pedagogy; *bullying* management; school.

1 MANEJAR O BULLYING: NECESSIDADE A CONSIDERAR-SE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O reconhecimento de que a escola também é palco de condutas violentas modifica, necessariamente, alguns paradigmas antigos: essa instituição, por muitos anos, demarcou “uma linha imaginária que divide o interior do exterior. Dentro, a segurança, a paz, a disciplina, a comunhão. Fora, a guerra, a violência, o medo, o terror, a divisão social” (TEIXEIRA, 2003, p. 35). Então, se algum dia já foi representada como uma espécie de “lugar santo”, em que a violência era proibida, não o é mais.

¹ Professora Adjunta I do departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: catarinacgon@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2508-2762>.

² professor do Departamento de Fundamentação da Educação, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Centro de Educação) e em Direitos Humanos (PPGDH-Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) da UFPB. E-mail: frazec@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0554-2514>.

Hoje, sabe-se: as escolas encontram-se, cotidianamente, envoltas de variadas formas de violência, tanto aquelas associadas à insegurança pública e às desigualdades com que as diferenças culturais são tratadas como outras, produzidas na vida da própria escola – todas atingindo, diretamente, a comunidade educativa e o patrimônio das instituições de ensino. Essa realidade contribui para constituição de um clima escolar negativo, rompendo com a crença de ser a escola é um espaço seguro de convivência.

Independentemente de sustentar-se a comparação entre escolas de tempos passados (míticos, talvez) e as da contemporaneidade, é um fato que, para aprender-se na escola, se faz necessário um clima de tranquilidade. Ora, diante do cenário de medo e insegurança social, a escola passa a ser caracterizada por um clima negativo, posto que boa parte das escolas se apresenta para docentes e discentes como um ambiente inseguro e os membros das comunidades educativas são afetados, cada vez mais, por doenças do campo emocional relacionadas aos transtornos psicossomáticos.

No caso do *burnout* entre docentes, a violência contra a escola é a que mais atinge diretamente a saúde psíquica de educadores, de modo que tem sido recorrente o desenvolvimento de patologias no campo emocional ligadas à profissão. Em estudo realizado com 256 docentes na cidade de João Pessoa, Batista *et al.* (2010) evidenciam que 56,6% da amostragem apresenta baixa realização pessoal no trabalho e desejo de abandono da profissão.

Entre estudantes, o *bullying* se configura como a manifestação violenta que traz maiores danos aos envolvidos (FISCHER, 2010), posto que crianças e adolescentes alcançados por tal problema recebem as agressões daqueles de quem mais necessitam na escola para compor sua própria identidade: seus pares. Quando se compreende que o outro – o par – é o principal parceiro psicológico, reconhece-se que em situações de *bullying*, coloca-se em jogo a construção da identidade pessoal diante dos outros. Sobre isso Tognetta e Rosário destacam que “quem sofre o ataque está sob os olhos dos seus iguais, daqueles que participam da constituição de sua identidade, do modo como são e como se veem diante do outro” (2013, p.108).

Embora saibamos que o *bullying*, pelas suas particularidades, é uma violência paritária que atinge prioritariamente o alunado, compreendemos que a sua presença na escola é uma questão que não atinge exclusivamente os estudantes. Sobre o assunto, Mascarenhas (2006) chama atenção para o fato de que muitos professores – uma média de 80% deles – entendem ser o referido fenômeno um dos principais problemas enfrentados no cotidiano da escola, ocasionando ansiedade e diferentes emoções negativas entre o corpo docente, resultando, por vezes, em adoecimento também entre professores. Isso porque, mesmo atingindo diretamente estudantes, a manifestação do *bullying* impacta negativamente a constituição do clima escolar, reverberando nos diversos atores da instituição educativa.

Além dos efeitos do clima institucional, o mal estar docente se explica, também, pelo fato de os(as) professores(as) enxergarem a violência como um problema externo, cuja intervenção não é objeto de trabalho com o qual a escola tenha que lidar, inerente às funções de ensino da moralidade pela via da socialização em contextos de diferenças identitárias (ORTEGA; DEL REY, 2002). Sobre isso, Aquino (1998, p. 8) chama atenção para o sentimento docente de tornar-se refém das violências externas que, segundo a pesquisa referida, invadem a escola, “restando-lhes, apenas, um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno residiria fora dos muros escolares” (AQUINO, 1998, p. 8). Assim, docentes experimentam, simultaneamente, medo da violência e indignação por terem que lidar com situações cuja resolução eles não reconhecem como sua tarefa.

Já os estudantes sentem medo e, ao mesmo tempo, desamparo, por não reconhecerem apoio necessário por parte de seus professores(as) e demais funcionários das escolas. Este mal-estar vivido por estudantes pode ser facilmente analisado através de um estudo publicado pelo Relatório de Pesquisa: *Bullying* Escolar no Brasil (FISCHER, 2010), cujos dados da pesquisa evidenciam que 21,4% do alunado se sentem inseguros, com medo, excluído, humilhado, maltratado e angustiado.

No estudo supracitado (FISCHER, 2010), discentes explicam tais sentimentos apontando não haver

na escola ações sistemáticas e eficazes de enfrentamento das violências escolares: quando há alguma ação dos professores e professoras, elas são raras e pontuais. Para evidenciar tais questões, indagados acerca da frequência com que são realizadas ações de combate à violência, os(as) estudantes indicaram pouca ou nenhuma intervenção dos(as) professores(as). Isso nos mostra que, mesmo compreendendo os impactos negativos da violência e sendo, muitas vezes, também afetados por ela, professores(as) se omitem em agir diante do problema.

Como lembramos, com as referências anteriores, as experiências negativas oriundas dos sentimentos negativos vivenciados em contextos de violência, atreladas à crença de que a escola pouco pode fazer diante desse cenário, comprometem o clima escolar, trazendo consequências danosas para todos que constituem o ambiente educacional. Ora, não é possível aceitar que uma instituição frequentada diariamente, na qual deveríamos constituir um ambiente favorável para a aprendizagem e para construção identitária de forma saudável, tenhamos mais de 20% de meninos e meninas afirmando que sempre se sentem envolvidos em sentimentos de sofrimento.

É importante ressaltar que, quando o clima escolar se compromete, toda a estrutura organizacional da escola fica também afetada, posto que a constituição de um clima negativo interfere nas aprendizagens, nos relacionamentos e em tudo que configura a escola enquanto espaço privilegiado de convivência.

Diante desta questão, estudos dedicam-se a compreender como docentes agem diante de situações de conflitos e violência. Dentre os achados no Brasil, a literatura tem evidenciado que professores e professoras, concebendo ser a origem da violência externa à escola, atribuem a terceiros a responsabilidade pelo enfrentamento do problema, fazendo uso de formas de Desengajamento Moral que muito contribuem para omissão docente diante do *bullying* e de outras manifestações de violência escolar. (AVILÉS, 2015; GONÇALVES, 2011; 2017 MARTÍN *et al.*, 2003; TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). De acordo com Bandura (1999), Desengajamentos Morais são mecanismos autoexonerativos que liberam as pessoas de seus próprios padrões morais para infligir ações danosas a outras pessoas sem que sintam, por isso, culpa.

Nos casos de *bullying*, o Desengajamento Moral de docentes é uma realidade, pois, embora reconhecida a violência entre pares na escola por um alto percentual de docentes, fica sempre em segundo plano como tema que desperta intervenção dos mesmos, não construindo uma prática pedagógica sistematizada e consciente para o enfrentamento do problema. Tal necessidade, segundo Tognetta e Vinha (2010), apenas é referida no(s) momento(s) em que os(as) próprios(as) professores(as) são vítimas e, quando, na verdade, esses docentes sentem-se diretamente afetados pelas diversas situações de indisciplina e incivilidade, atrapalhando seu trabalho na relação de ensino-aprendizagem.

Sendo práticas usualmente veladas aos olhos da autoridade, as práticas de *bullying* não atingem, de forma direta, o cotidiano docente. A esse dado, soma-se a representação docente segundo a qual o *bullying* (ocorrendo por falta de educação doméstica ou sendo uma forma natural de regulação grupal discente, em que os envolvidos têm iguais possibilidades de resolução), não requer (ou não admite) ação da escola nada. Diante destes fatores, entre outros, professores(as) tratam situações de *bullying* com descaso e não se sensibilizam para as situações de angústia e violência que vivenciam crianças e adolescentes vítimas dessa agressão. (GONÇALVES, 2011).

A partir de tais crenças, é comum a ideia docente de que a responsabilidade diante dos conflitos seja da família. Leme (2011), ao investigar dirigentes de escola, evidenciou um percentual de 46% deles acreditando ser responsabilidade das famílias os problemas de conflitos relacionais nas escolas: com isso, atribuem a superação do problema a um trabalho que é de ordem exclusivamente parental e não escolar.

Este mesmo cenário foi identificado em outro estudo: 52,94% de docentes participantes afirmaram haver *bullying* na escola em virtude de problemas familiares, tais como a ausência dos pais ou a falta de limites na educação dos filhos. Ao serem indagados sobre o que fariam para solucionar o problema, os

docentes afirmaram que realizariam reunião de pais (29,41%) e/ou encaminhariam a resolução do problema para outros profissionais da escola, como, por exemplo, psicólogos (47,06%) (GONÇALVES, 2011).

Em pesquisa realizada com 200 professores em formação, estudantes de Pedagogia, Gonçalves (2017) evidenciou que mais de 80% explicam as manifestações de *bullying* na escola fazendo uso de mecanismos de Desengajamento Moral³, processo que desloca a responsabilidade sobre o fenômeno para as famílias.

A literatura tem comprovado (ALMEIDA *et al.*, 2010; OBERMANN, 2011; SAGONE; LICATA, 2009): quanto maior o Desengajamento Moral, tanto maior é também a participação dos sujeitos em situações de violência contra seus pares, permitindo-nos pensar o quanto o *bullying* é um problema em que a falta de um conteúdo moral está em jogo, podendo comprometer o desenvolvimento dos sujeitos nos variados âmbitos da vida pessoal e social.

Ora, compreendendo os impactos negativos do *bullying* e, para a escola, o imperativo de levar seus estudantes a serem socialmente melhores, faz-se mister a necessidade de repensar a forma como educadores têm incorporado o problema desta violência às suas identidades docentes, reconhecendo ser muito frequente a utilização do argumento que atribui à família a responsabilidade exclusiva da formação para a convivência. (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015).

Desengajados, docentes negligenciam o que de fato ocorre entre os muros escolares, de modo que se perpetuam as situações de intimidação e maus tratos entre pares (TOGNETTA; VINHA, 2008). Um estudo realizado por Tognetta *et al.* (2010) também evidenciou estarem professores da Educação Básica mais preocupados com o cumprimento de regras convencionais e obediência à autoridade do que com o desenvolvimento de regras morais no alunado. Isso demonstra que o professorado, muitas vezes, mantém a moralidade no nível heterônomo – provavelmente por julgá-la também de forma heterônoma (PIAGET, 1994).

Com níveis de desenvolvimento moral menos evoluído e explicações que lhes ajudam a desengajar-se moralmente, não surpreende que professores(as) se isentem de modo tão corriqueiro diante dos contextos sobre os quais, com efeito, deveriam agir, pois, como destacaram Bandura *et al.* (2015), os padrões morais não operam invariavelmente como reguladores internos de conduta, entrando em ação apenas quando são ativados. Assim, ao aderirem às variadas formas de desengajamento, o sujeito passa a dar um novo sentido a uma conduta moralmente reprovável até o ponto de torná-la moralmente justificável e, quiçá, boa e necessária.

Destarte, as práticas de *bullying* vão se naturalizando no cotidiano da escola, sendo negadas ou normalizadas quando, na verdade, deveriam ser motivo de indignação e ação por toda escola. Pela perspectiva da formação da personalidade moral (PUIG, 1998), a escola necessita formar para uma convivência pacífica e solidária e os momentos de conflitos (incluindo as situações de *bullying*) são situações privilegiadas para um trabalho que favoreça o desenvolvimento moral de toda comunidade educativa.

A escola, não pode abrir mão de enfrentar o *bullying* ou outras formas de violência, visto ser seu papel avançar na construção de um ambiente que favoreça a qualidade do bem-estar social de todos os membros da comunidade educativa, permitindo que todos vivam de forma pacífica e solidária em seu interior (com sorte a extrapolar os muros das escolas) (MASCARENHAS, 2006).

Além de ser consenso na literatura (AVILÉS, 2013; GONÇALVES, 2011; 2017; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013) que a formação moral é de responsabilidade da escola, recentemente tivemos em nosso país este reconhecimento inserido, inclusive, pelo amparo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) sofreu alteração em seu artigo 12 – através da Lei n. 13,663/18, cujo texto trata das incumbências das instituições de ensino, sendo inserida a promoção de medidas de conscientização, de

³ Bandura *et al.* (2015) apresenta oito formas de Desengajamentos Morais, sendo elas: Deslocamento de Responsabilidade, Difusão de Responsabilidade, Comparação Vantajosa, Minimização das Consequências, Atribuição de Culpa, Desumanização, Linguagem Eufemística e Justificativa Moral.

prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz na escola.

Diante deste cenário, é importante questionar a formação de educadores, posto que para intervir diante desta realidade é valioso saberem docentes o que fazer, mas, também, quererem fazê-lo (LA TAILLE, 2006). Buscando garantir tal aprendizado, Ribeiro (2018) sugere que a reflexão e sensibilização para ação podem ser derivadas de momentos formativos.

Na esteira desta reflexão este estudo foi construído, reconhecendo constituir-se a formação inicial de professores como locus privilegiado para docentes aprenderem a como manejar o bullying na escola; mas, também, a motivarem-se para assumir tal compromisso moral. Isso por não haver dúvida entre educadores(as) de que cabe à escola o trabalho com os componentes convencionais do currículo (Português, Matemática, História, entre outras), mas, ainda, há ressalvas quanto ao trabalho com temas ligados à formação ética de estudantes, dentre os quais o enfrentamento da violência faz parte.

No currículo de cursos de formação de professores, disciplinas ligadas a técnicas e métodos de ensino compõem parte significativa dos mesmos – ficando na periferia das discussões as questões comportamentais de estudantes e o manejo docente do *bullying*, relegando essa tarefa à iniciativa isolada e às vezes inabilidosa de poucos(as) educadores(as).

Ampliando o debate para uma formação docente capaz de dar conta de um projeto de Educação Moral, Longo (2009, p 111) destaca que os dilemas que aparecem na escola são resolvidos por professores “de acordo com a educação que receberam de suas famílias, amigos e escola, e não fundamentados por informações obtidas no decorrer de seus Cursos de formação docente”.

Knoener e Tognetta (2016) ao investigarem o que os alunos de licenciatura pensam sobre a qualidade da convivência nas universidades, destacam haver violência entre pares e reforçam a inabilidade da atuação das instituições de ensino superior no manejo do problema. Ademais, as autoras afirmam haver um espaço reduzido para a reflexão, estudo e debates relacionados às questões de convivência na formação docente, de modo que as oportunidades de professores(as) em formação aprendem a lidar com os conflitos é reduzida. Especificamente relacionado ao *bullying*, os resultados da pesquisa supracitada indicam que os(as) futuros(as) professores(as) desconhecem formas de atuação que permitam combater o fenômeno nas escolas denotando o quanto a formação universitária parece carecer de tal conteúdo.

Por tal compreensão, objetivamos com esta pesquisa conhecer as formas como os currículos de curso de Pedagogia se organizam para oferecer aos professores em formação condições de pensarem e agirem de forma consciente diante da violência escolar. Optamos analisar, neste estudo, os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, posto que os dados Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015) evidenciam ser a formação de professores com maior número de estudantes (44,3% do total de matrículas realizadas em todos os cursos de licenciatura do país); ademais, pedagogas e pedagogos são responsáveis pelas primeiras séries da Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental –, lidando com crianças pequenas, que, simultaneamente à necessidade de aprenderem a prevenir o problema, se encontram em momento de formação psíquica durante o qual, como destaca Leme (2011), “dispõem de menos recursos cognitivos, tanto em função da menor experiência com situações de conflito, como pela menor maturidade” (p. 164).

A superação do bullying ou de outras formas de violência precisa partir de ações de que sejam direcionadas, intencionais e eficientes, promovidas na e pela escola, a partir de interações positivas entre grupos de estudantes e entre educadores e discentes: a formação dos professores deverá se direcionar, também, para a aprendizagem de competências sociais que favoreçam a superação da violência escolar e a possibilidade de uma convivência na qual o respeito a dignidade do outro seja um valor, assim como a implicação de professores na responsabilidade de intervir diante do problema – o que requer também seu engajamento moral.

Para isso, é importante que educadores(as) tenham possibilidades de pensar a superação das violências na escola a partir de uma formação que os prepare ao manejo consciente, competente e

intencional desses problemas. São relevantes reflexões em torno das formas como professores e professoras têm conseguido manejar o problema, mas, também, as formas como eles têm podido aprender sobre gestão de conflitos e enfrentamento da violência escolar.

Buscando-se, então, refletir sobre a necessária implicação docente na superação desse fenômeno – e, concorrendo para isso, a inclusão, na formação docente, tanto conteúdos atitudinais, como procedimentais e conceituais voltados para o manejo das violências e do *bullying*, levando em conta o desenvolvimento da moralidade –, o presente estudo analisa currículos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, refletindo acerca da formação de professores para gestão do *bullying* na escola, a fim de que, via formação eficaz, sejamos capazes de pensar em formas de superação dos diversos mecanismos de Desengajamento presente entre docentes.

2 MÉTODO

Esta investigação é qualitativa, do tipo exploratória, focada na análise documental. No caso deste estudo, os documentos aqui investigados são compostos das matrizes curriculares de dez cursos de Pedagogia; as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia – DCNs e as provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de Pedagogia aplicadas nos anos de 2017, 2014 e 2011.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise da Enunciação de Bardin (2011, p. 218). De acordo com esta técnica de análise, “uma produção de palavra é um processo” e, portanto, precisa ser analisada a partir da relação em que foi construída e em interação com outras questões. Desse modo, “a Análise de Conteúdo considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações”. Desse modo, estabelecemos categorias de análise que serão apresentados no capítulo correspondente a Análise dos dados.

Dentro da Análise de Conteúdo fizemos a opção por utilizar a Análise Temática que “recorta o conjunto por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2011, p. 222). Com isso, fazemos uma Análise lógica (BARDIN, 2011, p. 219) apoiando-nos na ideia de Conteúdo Latente (BARDIN, 2011, p. 221) a ser apresentada a seguir.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O MANEJO DE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (DCNs), encontramos uma lamentável ausência de direcionamentos que incluam o manejo dos conflitos e da violência como parte da formação de professores. Por exemplo, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), que instituiu as DCNs da Licenciatura em Pedagogia, o egresso do curso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Artº 5 - VI).

Observamos, pelo texto supracitado, que as DCNs do curso de Pedagogia reforçam, a partir das suas proposições, o caráter formativo para as disciplinas historicamente tradicionais do currículo. Áreas como Ética, por exemplo, não compuseram o escopo das aptidões necessárias ao trabalho do pedagogo, mantendo-se na posição periférica de quem ocupou, há duas décadas, apenas o lugar de Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1996).

Ao elegermos “violência” como palavra-chave de nossa coleta, não encontramos sua presença nenhuma vez dentre o texto que compõe as diretrizes curriculares supracitada, nem, tampouco, a subcategoria *bullying*. Expressões como conflito também foram omitidas, de modo que as expressões aqui apresentadas não apareceram ao longo do documento.

Quando nos debruçamos sobre o Art. 5º desta legislação, cujo texto destaca as aptidões necessárias ao egresso do curso de Pedagogia, encontramos claramente a necessidade de desenvolvimento de habilidades ligadas ao currículo tradicional das escolas, mas novamente a ausência de ações de ensino-aprendizagem de componentes como a moral e a ética.

A expressão ética, por sua vez, aparece apenas duas vezes no referido documento. A primeira aparição diz respeito a ética relacionada ao ofício profissional e apenas na segunda vez em que a palavra

ética se manifesta ela está relacionada às práticas educativas de docentes.

Tal realidade torna-se um grave problema, pois a escola, além de constituir-se em espaço instrucional, é, por excelência, um âmbito de convivência. Assim, é urgente que suas diretrizes e saberes sejam direcionados, também, para formação do alunado, tanto no contexto grupal como individual (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Quando a escola não se organiza no sentido de favorecer a convivência e as aprendizagens dela derivadas, o faz por corroborar a crença de que ética e moral não são ensinadas e aprendidas como as outras áreas do saber ou, o que é ainda pior, são objeto de trabalho exclusivamente da educação familiar, cabendo à escola as disciplinas que historicamente compuseram o currículo e se centram nos conhecimentos científicos tradicionais: linguagem, matemática, ciências, história e geografia.

Além disso, a referida resolução não traz nenhuma menção à formação em Direitos Humanos, nem ao desenvolvimento moral de educandos e/ou à gestão dos conflitos e violência na escola. Não evidencia, ainda, o papel formativo da escola, cuja característica permite que estudantes convivam, durante muito tempo, em cenários de convivência (ORTEGA; DEL REY, 2002) e possam, por isso, se reconstruir.

Nesta mesma esteira, percorre a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, cujo texto define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de docentes. Nesse documento oficial a formação para gestão dos conflitos e da violência também é ignorada, embora temas como Direitos Humanos e Ética já se manifestem, mesmo que ainda de modo periférico e transversal, na mesma lógica já defendida pelos PCNs há mais de vinte anos.

Tais marcos legais estão expressos na organização curricular dos cursos de Pedagogia em nosso país, de modo que quando analisamos as matrizes das 10 Universidades Públicas⁴ mais bem avaliadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁵, por exemplo, observamos a inexistência de disciplinas voltadas à gestão dos conflitos e da violência escolar em todas elas.

Quando analisadas outras licenciaturas, Longo (2009) aponta um cenário ainda mais crítico, destacando a ausência total de disciplinas que possam abordar uma formação ética, com escassez, inclusive, de estudos sobre filosofia e psicologia.

Além das matrizes curriculares, observamos tal inexistência, também, nas avaliações que ranqueiam as Universidades a partir de políticas do Ministério da Educação/INEP. As provas do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes⁶, aplicadas aos concluintes dos cursos de Pedagogia nos anos de 2014, 2011, 2008, 2005⁷ nunca trouxeram questões relacionadas aos conflitos, gestão da violência ou do *bullying* na escola, nem, tampouco, ao tema do desenvolvimento moral de educandos.

Levando em consideração que, segundo o INEP, o objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCNs dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e

⁴ São elas: 1- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de São José do Rio Preto - UNESP; 2- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; 3- Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; 4- Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; 5 – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (Sorocaba); 6- Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO; 7- Universidade Federal de Sergipe - UFS; 8- Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO; 9- Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (São Carlos); 10 – Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ.

⁵ O INEP avalia os cursos a partir do indicador CPC – Conceito Preliminar de Curso e atualmente é o indicador que possui maior relevância na construção das políticas educacionais brasileiras para o Ensino Superior.

⁶ Segundo o INEP, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. É aplicado a cada três anos para o mesmo curso.

⁷ Estas foram todas as edições do ENADE, que teve início em 2004, sendo aplicado aos concluintes de Pedagogia, pela primeira vez, em 2005.

profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial⁸, não trazer questões ligadas à gestão da violência e dos conflitos na escola é negar a relevância que tal problemática assume para o professor, assim como negar, também, que é uma questão com a qual a escola deva lidar.

Sim, podemos pensar que o trabalho com o referido tema pode estar acontecendo de forma transversal em nossas Universidades. Entretanto, somos levados a acreditar que isso não ocorra, sobretudo quando analisamos ainda mais aprofundadamente o currículo e os planos de ensino que o compõem. Embora encontremos disciplinas voltadas aos estudos da Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem nas matrizes curriculares das Instituições supracitadas e encontremos, também, questões do ENADE que contemplam estes campos epistemológicos, não encontramos, em nenhum currículo de Pedagogia nem em questões da referida avaliação a temática da Ética como objeto de conhecimento nem, tampouco, a gestão dos conflitos e da violência como um tema relevante à formação pedagógica⁹. Ademais, em nenhum momento a Ética e a Moral são tratadas como ofício de trabalho dos professores.

Nem mesmo o desenvolvimento moral, objeto da psicologia e condição necessária para superação da violência, é contemplado nos planos de ensino das disciplinas psicológicas dos cursos de Pedagogia, evidenciando que não há oportunidades de aprendizagem destas questões por parte dos graduandos no referido curso.

Além disso, disciplinas como Educação em Direitos Humanos, por exemplo, que podem discutir a questão da dignidade humana e de uma necessária educação para paz e para não violência, também estiveram ausentes na maior parte dos currículos aqui analisados. Apenas uma Instituição de Ensino Superior, a UNESP, contemplou esta discussão como componente obrigatório em seu currículo.

Quando pensamos no ENADE, esta ausência também foi amplamente percebida. A educação em direitos humanos nunca foi contemplada no exame nem, ao menos, como pano de fundo ou de forma transversal. Ora, as questões da violência, com ênfase às práticas de *bullying* são temas emergentes nas discussões educacionais, ganhando, cada vez mais, espaço nos debates entre educadores. Mesmo assim, embora o ENADE avalie, também, a atualização de futuros docentes, ignora a discussão em torno deste problema que, embora não seja contemporâneo, ganhou recentemente os debates educacionais em nosso país¹⁰.

Sabemos que o ENADE não é um exemplo em avaliação nem, tampouco, uma referência para implantações de outras políticas públicas. Entretanto, é a avaliação hoje existente, regulando ações de melhoria da educação e as reformulações dos cursos de graduação. Por isso, compreendemos esta ausência como um grave problema, quando pensamos a gestão das diversas formas de violência – incluindo o *bullying* na escola – e, sobretudo, quando defendemos o papel do professor como peça fundamental na superação do problema. Isso porque concordamos com Ortega e Del Rey (2002, p.16), quando afirmam que “felizmente nem a cultura nem a sociedade são realidades fixas; são, pelo contrário, realidades em contínua mudança, na qual o indivíduo precisa sentir que pode mudar”

Justo por isso, defendemos o posicionamento segundo o qual os docentes precisam aprender, em seus processos formativos iniciais e continuados, ser a escola lócus privilegiado para convivência com a diferença, e, por isso, o palco mais favorável para que personalidades éticas possam ser construídas nas suas relações com os pares e nas mediações com os professores.

Ora, não é possível negar a necessária formação docente para o reconhecimento da escola como

⁸ Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acessado em 11-09-2016.

⁹ Apenas na matriz curricular da UNESP encontramos “Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetiana” como disciplina optativa.

¹⁰ Segundo Nascimento (2009), ao mencionar os primeiros trabalhos de Canfield e seus colaboradores, identificou a mesma delimitação do objeto de pesquisa, a partir, também, da mesma metodologia de estudo utilizada por Olweus: aplicação de questionários para uma grande população de alunos, caracterizando o fenômeno a partir da perspectiva do referido autor norueguês. Por sua vez, Fante (2005) foi responsável por popularizar as discussões sobre *bullying* entre brasileiros.

espaço privilegiado de formação ética e para gestão dos conflitos, sobretudo quando reconhecemos que o cotidiano educacional é a atmosfera propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos.

Desse modo, reconhecemos o papel ressignificador que a educação promove, visto que é consenso o fato de que as identidades são construídas via comparação com outras identidades e relacionadas às diferenças. Ora, a fim de que docentes tenham oportunidade de refletir sobre o papel da escola e da educação, é mister compreenderem o postulado de Hall (2000), cuja tese defende ser a escola um espaço privilegiado de oportunidades para outras construções identitárias, por também ser um lócus de convivência com a diferença, no qual crianças, adolescentes e adultos precisam constantemente atribuir significados mais assertivos para as interações pessoais, através da percepção do outro como diferente e não necessariamente como oposto ou ameaçador. E este processo apenas é possível uma vez que reconhecemos o papel cultural de construção contínua das identidades e a possibilidade de transformação dos sujeitos. Igualmente, que docentes são responsáveis pela mudança em si e na instituição escolar – sem o que os ideais se tornam inalcançáveis.

É nesse sentido que se torna urgente refletir sobre a formação de educadores, reconhecendo ser o professor o principal agente cultural capaz de ressignificar a cultura escolar atual que ainda não reconhece as habilidades relacionais como um objeto de conhecimento com o qual a escola precisa lidar.

Assim, enquanto falta formação docente para o manejo da violência escolar, sobram concepções de que as questões ligadas à convivência são de responsabilidade do âmbito familiar, não sendo, portanto, objeto teórico e metodológico da escola. Isso faz com que educadores e educadoras se desengajem cada vez mais moralmente diante do *bullying* escolar e, com isso, dificultem a superação deste fenômeno que atinge tantas crianças e adolescentes em nossas escolas.

Então, cabe-nos discutir e pensar na trajetória de formação profissional dos que educam – professores e professoras – reconhecendo que as crenças, informações e valores construídos em seus processos formativos serão determinantes em suas ações diante das questões das violências e do *bullying* na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplas violências acontecem no interior das escolas, trazendo impactos negativos nas vidas dos membros da comunidade educativa, sobretudo na vida de estudantes. Ocorrem, sem que os cursos de formação de professores tenham tratado o problema com a relevância que ele exige. Entretanto, vale destacar que esses cenários de conflitos, muitas vezes violentos, quando bem manejados, podem configurar-se como excelentes oportunidades para a construção de relações mais assertivas, favorecendo aos(as) estudantes a aprendizagem de valores que sustentem uma convivência ética. Portanto, deve ser objeto de reflexão docente em seus processos formativos, incluindo a formação inicial.

Observamos, através da literatura e dos dados coletados neste estudo, que educadores e educadoras ainda acreditam que os conflitos entre discentes na escola possuem origem no âmbito familiar e, por isso, são de responsabilidade das famílias. Ademais, no caso do *bullying*, responsabilizam os alvos pela violência sofrida e, com isso, justificam a violência. A partir de tais formas de enxergar o fenômeno, professores e professoras não exploram tais problemas como oportunidades privilegiadas de evolução moral e o aperfeiçoamento da sociabilidade de seus(suas) educandos(as), com consequências positivas não apenas entre os pares, mas, sobretudo, para si mesmos(as). O desperdício dessas situações (por negação, desatenção ou mesmo aprovação das soluções violentas) denuncia problemas na formação docente, tanto em termos da moralidade desses sujeitos quanto em sua preparação profissional. Sem o enfrentamento desses limites não teremos uma docência que cumpra inteiramente sua responsabilidade – ou, pior, um contraexemplo que, naturalizado, só torna mais dramática a reprodução de culturas escolares orientadas pela naturalização e valorização das violências.

Ainda que o *bullying* não se supere exclusivamente pela ação docente, mas por um trabalho realizado por toda comunidade educativa – que favoreça aos estudantes a possibilidade de conquistarem

a autonomia, responsabilizando-se por todos e por qualquer um –, consideramos nesta pesquisa serem os(as) docentes peça-chave na realização de qualquer trabalho de educação moral que alcance o *bullying*, pois são eles os capazes de questionar os valores que sustentam essa violência e, com isso, favorecer reflexões que oportunizem sua superação. São eles, também, os capazes de interditar os autores, questionando a legitimidade da violência; são, além disso, os(as) que possuem a capacidade de promover a indignação entre espectadores que, muitas vezes, assistem ao episódio violento sem a devida indignação.

Por isso, interessou-nos analisar a formação dos professores, a fim de que estes momentos formativos possam ser verificados como oportunidade através das quais docentes possam aprender sobre manejo da violência e superação do *bullying* na escola.

A análise teórica e empírica aqui realizada indica haver uma tendência à omissão curricular para formação que favoreça o manejo eficiente do *bullying* na escola, visto que professores desinformados não sabem como agir. Além disso, reconhecendo que o bem agir não se dá, exclusivamente, como decorrência do campo cognitivo, constatamos haver uma tendência ao menosprezo diante da vitimização entre pares, por tais sujeitos associarem o *bullying* às questões tipicamente infantis, numa relação paritária (a qual presumem, erroneamente, caracterizar-se pela igualdade). Além disso, há o fato desta violência não atingir diretamente o trabalho do professor nem a gestão da escola, somadas à crença de que a convivência não é um conteúdo educacional. Tudo isso, entre outros fatores agora não considerados, favorece a omissão entre educadores(as).

Por isso, para pensarmos na transformação do clima escolar, de modo que as violências possam ser bem geridas, é preciso atentar-se a formação de professores que, ao omitir este conteúdo em seus processos formativos, leva docentes a considerarem que esta não é uma tarefa que lhes cabe.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.47, pp. 07-19.
- ALMEIDA, A. *et al.* Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in *bullying*. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36. 2010.
- ANDRADE, F. *Ser uma Lição Permanente: Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola*. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2007.
- AVILÉS, J. *Prevención del Maltrato entre Iguales Através de La Educación Moral*. *Revista de Investigación en Psicología* - Vol. 15, N.º 1, 2015.
- _____. *Bullying: guia para educadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2013.
- BATISTA, J., CARLOTTO, M., COUTINHO, A., & AUGISTO, L. Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13, 502-512, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BANDURA, A. *A social cognitive theory of personality*. In PERVIN, L.; JOHN, O. *Handbook of personality*. New York: Guilford Publications, 1999.
- BANDURA, A. *et. al.* *Desengajamento Moral: Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva*. Campinas: SP. Mercado de Letras. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. (2015).
- _____. *Relatório de Área – Pedagogia Licenciatura*. Diretoria de Avaliação da Educação Superiors – DAES. Brasília, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf - Acessado em 16-01-2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº1, 15.06.2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência na escola e educar para paz*. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FISCHER, R. M. (Coord.) *Bullying escolar no Brasil*. Relatório Final – São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

GONÇALVES, C. *Engajamento e Desengajamento Moral de Docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola*. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2017.

_____. *Concepção e Julgamento Moral de Docentes sobre bullying na escola*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2011.

GONÇALVES, C. ANDRADE, F.; GONZAGA, K. *Manejo do Bullying na Escola: responsabilizando os espectadores com a pedagogia institucional*. In GONCALVES, C.; ANDRADE, F. *Bullying e Violências na Escola: análise e prevenção*. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015. p.113-136.

HALL, S. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. In: SILVA, T. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KNOENER, D.; TOGNETTA, L. *Violencia de la Universidad. El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores*. In: *Fuentes, m. et al. Variables Psicológicas y Educativas para La Intervención em el Ambito Escolar. Volumen I*. Edita: ASUNIVEP, 2016.

LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LEME, M. *O Diretor Escolar e A Gestão do Conflito na Escola*. In: TOGNETTA, L.; VINHA, T. (orgs). *Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LONGO, M. *Entre a permissão e a repressão: formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – 131f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MASCARENHAS, S. *Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia)*. *Psicologia, Saúde e Doença*. 2006, 95-107.

NASCIMENTO, A. *Intimidações na Adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar*. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OBERMANN, M. *Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying*. *Journal of School Violence*, Volume 10, 2011.

ORTEGA, R. DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SAGONE, E.; LICATA, L. *The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behavior: A study in junior high school*. *Giornale di Psicologia*. 3(3), 247-254.2009.

TEIXEIRA, I. *A escola vai ao cinema*. Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes (org). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOGNETTA, L; ROSÁRIO, P; AVILÉS, J. *Desengajamento Moral e Bullying: desafios da convivência na escola*. In: BANDURA, A. et al. *Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva*. Campina: SP. Mercado de Letras, 2015.

TOGNETTA, L. ROSÁRIO, P. *BULLYING: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, L.; VINHA, T. *Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução* (2010). In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.

_____. *Estamos em conflito: Eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas*. In: CUNHA, J; DANI, L. (Orgs.). *Escola, Conflito e Violências*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, L.; et. al. *Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Recebido em: 30 de junho de 2018

Aceito em: 13 de dezembro de 2019

Publicado em: 25 de abril de 2020