

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

EDUARDO GARRALAGA MELGAR JUNIOR

**GESTÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ORIENTAÇÃO
ESCOLAR**

JAGUARÃO

2014

EDUARDO GARRALAGA MELGAR JUNIOR

**GESTÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ORIENTAÇÃO
ESCOLAR**

Relatório de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

Jaguarão

2014

Melgar Garralaga Junior, Eduardo. Gestão da Prática Docente: estratégias de enfrentamento da violência escolar a partir da experiência da Orientação Escolar / Eduardo Garralaga Melgar Junior. 15/08/2014. 68 páginas.

Relatório - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, 15/08/2014

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

1. Violência Escolar; 2. Educação 3. Orientação Educacional

EDUARDO GARRALAGA MELGAR JUNIOR

**GESTÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DA ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

Relatório de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Relatório defendido e aprovado em: 15 de agosto de 2014.
Banca examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Silvana Gritti
UNIPAMPA

Dedico este Relatório à minha amada Mãe, Irmã e Irmão, aos meus avós e meus tios, pelas minhas ausências, aos professores Arlete Salcides, Cristina Boéssio, Everton Fêrrê, Gilceane Porto, Simone Annadon, Georgina Lima, Regina Couto, Bento Selau, Élide Nobre e Lucio Jorge Hammes, por serem, a mim, referências no Ensino Superior. Todos foram meus maiores incentivadores e fontes inesgotáveis de apoio, amizade e presença.

AGRADECIMENTO

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço à minha mãe, Haide Botelho, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes pela orientação e pelo apoio para que eu realizasse o curso de mestrado.

Aos professores Adelmir Fiabani, Arlete Maria Feijó Salcides, Cristina Pureza Duarte Boessio, Jefferson Marçal da Rocha, Suzana Schwartz, Maria Beatriz Moreira Luce, minha gratidão pela forma de conduzir o curso em todas as etapas de minha formação no mestrado.

Ao Professor Everton Fêrrer pelo incentivo de sempre.

A todos os colegas de curso pelo convívio e pelos momentos de amizade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos educandos, professores e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes pelo incentivo e dedicação as atividades do Projeto de Intervenção.

E o que dizer a você Denise Huth, Silvia Bonow e Patrícia Duarte?

Obrigado pela paciência, pelo incentivo, pela força e, principalmente, pelo carinho. O trabalho de direção e coordenação pedagógica realizado na escola por vocês foram determinantes para esse projeto de intervenção.

Mãe, irmãos, tios, avós e amigos! Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias... Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é muito mais de vocês do que minha!!!

Paz se aprende, paz se constrói a partir da não-violência, num processo dialógico-conflitivo, onde, o diálogo o resgate e devolução do direito à palavra, a criação de espaços coletivos de discussão, a sadia busca de dissenso e da diferença revelam-se como elementos importantes. (PASSOS *apud*, CABEZUDO; GADOTTI; PADILHA, 2004, p.60).

RESUMO

O Relatório da Intervenção é a sistematização da pesquisa e intervenção desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, oferecido para professores em cargo de gestão que estejam atuando na rede de educação básica, na qual realizaram um Projeto de Intervenção em seus ambientes profissionais. Enquanto Orientador Educacional, desenvolveu-se ações que discutissem a questão da violência escolar nas turmas de quinta série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, na Cidade de Pelotas/RS. Perguntou-se: o que tem levado a violência nas turmas de quinta série? Quais as questões que afligem aos professores e educandos? Porque alguns professores têm conseguido lidar produtivamente com estas questões e outros não? Os educandos, o que pensam sobre violência escolar? Quais as estratégias que se poderia construir coletivamente para superar esta situação? A proposta metodológica se aproxima a uma concepção de pesquisa-ação com dois momentos definidos por Damiani como: “o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).” (2012, p.11). Através dos registros das conversas e orientações das formas de violência sistematizadas pela orientação escolar e das conversas com os professores, percebeu-se que a questão da “violência” na turma da quinta série B tem impacto direto nos fazeres dos professores e do orientador educacional, envolvendo toda a gestão da unidade escolar. A partir dessas considerações, trabalhou-se com as metodologias de Roda de Conversa com a construção coletiva das ações que foram trabalhadas durante todo o projeto de intervenção. Este Relatório de Intervenção traz o ambiente e a pesquisa de intervenção, as ações construídas coletivamente, as falas dos educandos e dos professores sobre a violência e as sugestões de se relacionar com a escola e as avaliações que fazem os professores e educandos sobre a intervenção. Nas considerações finais, apresentou-se, ainda, uma visão da realidade, a partir do olhar do pesquisador, novos caminhos, novas possibilidades. Após essa etapa, os educandos relatam que conseguem resolver as situações de violência no grupo, ações que os incomodavam que foram sendo superadas por cada um deles. Em relação a essa mudança, os professores compreendem que o projeto de intervenção teve seus impactos na diminuição da violência na turma e, muito mais do que diminuir a violência, o mais importante foi conseguir unir a turma em torno de um objetivo, fazê-la refletir sobre o papel de cada um no grupo e como cada um deles influencia nas relações que acontecem em sala de aula.

Palavras-chaves: diversidade; violência escolar; atitudes não-violentas; educação para paz

RESUMÉN

El relato de intervención es la sistematización de la investigación e intervención desarrollada en el “Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS”, para profesores en cargo de gestión que están actuando en la red de educación básica, en la cual realizan un Proyecto de Intervención en sus ambientes profesionales. Como Orientador Educacional, desarrollé acciones que tratan la cuestión de la violencia escolar en los grupos de quinto año de la “Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes”, en la Ciudad de Pelotas/RS. Los preguntamos: ¿Lo que tiene llevado a la violencia en los grupos de quinto año? ¿Cuáles las cuestiones que afligen a los profesores y docentes? ¿Por qué algunos profesores consiguen actuar productivamente con estas cuestiones y otros no? ¿Qué piensan los docentes sobre la violencia escolar? ¿Cuáles las estrategias que podríamos construir colectivamente para superar esta situación? Nuestra propuesta metodológica se acerca a una concepción de investigación-acción con dos momentos que son definidos por Damiani: “o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).” (2012, p.11). Por intermedio de los registros de las charlas y orientaciones de las formas de violencia sistematizadas por la orientación escolar y de las charlas con los profesores, percibimos que la cuestión de la “violencia” en el grupo de quinto año B tiene impacto directo en las actividades de los profesores y del orientador educacional, involucrando toda la gestión de la unidad escolar. Partiendo de esas consideraciones, trabajamos con las metodologías de Rueda de Charlas con construcción colectiva de las acciones que fueron trabajadas durante todo el proyecto de intervención. Presentamos en el Relato de Intervención el ambiente y la investigación de intervención, las acciones que fueron construidas colectivamente, lo que hablan los docentes y los profesores sobre la violencia, Y las sugerencias de cómo se relacionan con la escuela y que evaluaciones hacen los profesores y docentes sobre la intervención. Al final, en las consideraciones lanzamos una mirada partiendo de la realidad del investigador, enfocando nuevos caminos, nuevas posibilidades. En otra etapa, los docentes relatan cómo consiguen resolver las situaciones de violencia en el grupo, acciones que los desagradaban y que fueron superadas por cada uno de ellos. En relación a ese cambio, los profesores comprenden que el proyecto de intervención tuvo sus impactos en la disminución de la violencia en el grupo, y más importante fue lograr unir el grupo al rededor de un objetivo, hacerlos reflexionar sobre el papel que desarrollan en el grupo y cómo cada uno de ellos influencia en las relaciones que ocurren en el salón de clases.

Palabras clave: diversidad; violencia escolar; actitudes no violentas; educación para la paz

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO: CONVERSA INICIAL	11
2 - O AMBIENTE DE PESQUISA E INTERVENÇÃO	14
3 - METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO.....	20
4 - AÇÕES CONSTRUÍDAS E DESENVOLVIDAS COLETIVAMENTE.....	27
5 - O QUE FALAM OS EDUCANDOS E OS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA?	46
6 – COMO VEEM OS EDUCANDOS E EDUCADORES A ESCOLA?	54
7 - QUE AVALIAÇÕES FAZEM OS PROFESSORES E EDUCANDOS SOBRE A INTERVENÇÃO?	58
8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA A REALIDADE, PERCEBENDO NOVOS CAMINHOS E NOVAS POSSIBILIDADES.....	61
9 - REFERENCIAS:	66

1 – INTRODUÇÃO: CONVERSA INICIAL

Com este estudo se visou conhecer as situações que estavam levando à violência escolar entre os educandos das turmas de quinta série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, localizada na Zona Portuária da Cidade de Pelotas/RS. Como foco de pesquisa e intervenção, buscou-se compreender quais eram os fazeres que contribuía e as expectativas dos educandos em relação à escola que podem, ou não, interferir nesse comportamento: as relações entre as diferentes disciplinas que apresentam índice mais ou menos elevado de violência escolar. De acordo com os registros da Orientação Educacional da escola, percebeu-se que o preconceito entre os educandos, a situação social e a situação econômica vivida entre eles no bairro, as questões familiares, a falta de motivação e o não aprender têm sido questões pontuais nos momentos em que se lida com a problemática da violência.

A proposta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, para professores em cargo de gestão, que estejam atuando na rede de educação básica, tem sido uma possibilidade dos profissionais qualificarem suas práticas, dialogando com os referenciais teóricos do curso com seus objetos de pesquisa e intervenção. Realizou-se reflexões que auxiliaram a pensar a realidade da escola, buscando conhecer metodologias que possibilitaram construir uma proposta de intervenção colegiada, qualificada com todos os segmentos da escola. Professores e educandos, a partir das rodas de conversas, construíram as ferramentas de intervenção.

Na Linha de Pesquisa 1 – Gestão das Práticas docentes na diversidade cultural e territorial, que é voltada à qualificação das práticas de gestores que atuam em unidades escolares das redes de ensino, públicas e privadas, foi onde buscou-se auxílio, a fim de qualificar a prática do serviço de orientação da escola diante das demandas suscitadas a partir da violência escolar. Inicialmente, no momento de proposição da seleção do mestrado, foi pensado num projeto que visava discutir e construir uma proposta de gestão o mais participativa possível na unidade escolar, discutindo e reescrevendo cada um dos espaços de atuação dos diferentes sujeitos. Foi-se percebendo, durante as discussões das disciplinas, nos momentos de orientação e desenvolvimento da pesquisa inicial, que, embora seja extremamente importante qualificar esses espaços de gestão democrática, o que afligia o

Serviço Orientação Educacional era a questão da violência escolar nas turmas de quinta série, fazendo com que se propusesse repensar a proposta inicial.

Os espaços de gestão democrática da escola estão sendo qualificados. Tem-se conseguido, enquanto escola, dialogar com os diferentes setores, descentralizando tomada de decisão, proporcionando espaços de diálogo. Tem-se tido o cuidado de não apenas descentralizar responsabilidades, fazendo dos diferentes profissionais da comunidade escolar simples tarefeiros, mas é a discussão real e necessária das questões que movem a escola, tomada de decisão partilhada. Um princípio que encontra respaldo em Paro (2012) que afirma que “uma escola, para ser democrática, precisa trabalhar em parceria, coletivamente, onde o diretor não decide tudo sozinho”, devendo desenvolver “um currículo que considere o aluno sujeito do seu próprio aprendizado. O sucesso da escola é saber conviver com a subjetividade do outro. O que só é possível num ambiente democrático” (PARO, 2012, s/p), são relações percebíveis na escola.

Conversou-se sobre a desmotivação dos alunos, que os leva a serem tão agressivos. Abramovay (2003) ajuda a repensar a educação a partir do “fato de os alunos não gostarem de seus próprios colegas, nem das aulas [...]. Que escola é essa? Muitas vezes é descuidada e desprotegida” (p. 21), desassistida pelas mantenedoras que promovem uma política de descentralização de responsabilidade ao tempo que centralizam a tomada de decisão. A autora provoca a pensar a violência simbólica na escola,

A primeira delas é a exclusão. Os alunos acham que os professores os orientam e conversam com eles, mas também afirma que usam uma linguagem pesada e que não se interessam por eles. Essa ambiguidade traz à tona, na análise sociológica, uma contradição nos discursos dos alunos, professores e diretores. Tanto os professores quanto alunos sentem-se muito desrespeitados. Ambos são alvo de humilhação, xingamento, gritaria etc. (ABRAMOVAY, 2003, p. 22)

Diante dessas considerações iniciais, a proposta de intervenção foi repensada, aproximando-se da realidade que, naquele/neste momento, tanto aflige na escola, tentando compreender quais questões têm provocado tanta violência no local, de que forma se pode estar dialogando com as questões já sistematizadas pela Orientação Educacional, como fazer desse espaço escolar um espaço de pertencimento aos educandos e seus profissionais.

O trabalho se divide em sete capítulos, “o ambiente de pesquisa e intervenção”, onde se conversou sobre a realidade da escola, motivos e implicações do projeto de intervenção para a comunidade escolar, discutindo as ações que foram determinantes para a relevância do

projeto. Na “metodologia de intervenção”, abordou-se os caminhos que foram seguidos para construção da proposta inicial e efetivação do projeto de intervenção, na perspectiva do diálogo-reflexão-ação-enfrentamento, trazendo, posteriormente, no capítulo “ações construídas e desenvolvidas coletivamente”, as propostas de oficinas e momentos planejados com os educandos, professores e profissionais da escola para construção e execução do projeto de intervenção. “O que falam os educandos e os professores sobre a violência?” é o capítulo aonde são apresentadas as diferentes percepções em relação à violência e sua implicação nas relações que se estabelecem na escola.

Em “o que pensam educadores e educandos e como se relacionam com a escola?” , busca-se refletir sobre o meu “eu” na escola e o que é a escola para os professores e educandos, como se relacionam e de que forma estabelecem seus papéis nos diferentes momentos que a escola proporciona, sejam eles bons e nem tão bons assim. No capítulo “que avaliações fazem os professores e educandos sobre a intervenção?”, pode-se refletir sobre as primeiras produções e implicações do projeto no contexto escolar, e, por fim, as “considerações finais: um olhar para a realidade, percebendo novos caminhos e novas possibilidades”, onde se refletiu sobre novas possibilidades de intervenção, ações e momentos que foram surgindo ao longo do projeto, conquistas e implicações da continuidade do projeto de intervenção.

2 - O AMBIENTE DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Fundado o Orfanato Dona Conceição, que abrigava um grande número de moças, sentiu sua fundadora a necessidade de lhes proporcionar uma instrução. Fundou a primeira sala de aula em 26 de agosto de 1911, que funcionava no Centro União, onde atualmente é sede do Centro Espírita União. Anos mais tarde, a Escola passou a funcionar em uma sala do próprio Orfanato, dirigido por Dona Virgínia Fróes, esposa de Jeremias Alberto Fróes, que passou a se dedicar inteiramente aos cuidados das crianças ali matriculadas.

Reconhecendo a necessidade das crianças da redondeza e a falta de escolas, Dona Virgínia estimulou a diretora a abrir as portas do Orfanato para atender às crianças carentes. Começou, então, a ser construída, em 1926, a Escola Assistencial Jeremias Fróes, num terreno ao lado do Orfanato. De 1926 a 1970, a Escola foi sendo ampliada e, em 1970, já funcionava até a 5ª série do Ensino Fundamental, onde a primeira turma recebeu o certificado de conclusão do Ensino Fundamental em 1975.

No ano de 1990, a diretora da Sociedade Auxilia Fraternal de Senhoras Espíritas assinou convênio com a Prefeitura Municipal de Pelotas, a qual assumiu todos os encargos financeiros, a administração e a orientação pedagógica da Escola, responsabilizando-se pela merenda escolar, conservação do prédio e a oferta da educação naquela unidade.

A partir de novembro de 2009, a Prefeitura Municipal passa a se constituir locatária do prédio, assumindo os encargos de aluguel mensal, despesas de IPTU, água e energia elétrica e, anualmente, o seguro contra fogo, além dos anteriormente acertados. A Escola apresenta capacidade de atendimento para 193 alunos. Seus funcionários e professores trabalham junto com a Comunidade Escolar no sentido de atender o desenvolvimento do educando e prepará-lo para o pleno exercício da cidadania.

No ano de 2012, assumiu-se o Serviço de Orientação Educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, Pelotas/RS, passando a desempenhar a função de Orientador Educacional. Nessa fase de descoberta sobre quais seriam os fazeres na escola, quais as demandas e características iriam ser funções e características do orientador, através do diálogo com as professoras, com os funcionários, com as coordenadoras dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica e com a diretora, foi-se conhecendo e descobrindo a historicidade da escola e percebendo que, diante de uma escola que nasceu com um intuito tão nobre, a partir da iniciativa privada, nas últimas décadas, a violência, no espaço escolar, vem

sendo um grande entrave para a harmonia da unidade e os processos de ensino e aprendizagem.

Essa primeira aproximação, que trouxe as questões sobre a violência na escola, através das falas de seus diferentes profissionais, era a gestão da unidade escolar a grande expectativa, o primeiro trabalho como orientador educacional. Antes mesmo de assumir, buscava-se verificar quais eram as atribuições, percebendo que o serviço de orientação educacional poderia contribuir para uma gestão o mais democrática possível, planejando a articulação entre os diferentes profissionais, comunidade e educandos.

Provocado pelas discussões do mestrado, foi-se resgatando a história da unidade, e percebendo que realmente não era a gestão, mas era o conflito, a violência escolar que necessitava de uma proposta de intervenção para qualificar os espaços de convivência, ensino e aprendizagem dos educandos. Há seis anos, a escola está sob a intervenção pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas e Promotoria Regional da Educação, que, como última alternativa, para mantê-la em funcionamento, nomeou uma equipe diretiva interventora para contornar a questão da violência que aflorava na unidade. Jeremias Fróes está localizada na zona portuária de Pelotas e a maioria dos educandos reside na Ceval e Rua do Pântano, loteamento irregular que pertencia à Sociedade Espírita Dona Conceição. Esse espaço ocupado não possui infraestrutura adequada, tem esgoto a céu aberto, não tem canalização de água potável e a distribuição de energia elétrica tem muitas ligações clandestinas.

As famílias vivem em situação de risco, vulnerabilidade social e econômica. Basicamente, dependem da ajuda dos programas sociais do governo e da coleta seletiva de matérias recicláveis, que tem sido principal fonte de recursos. A violência tem sido pauta das relações na escola, no bairro e no próprio seio familiar. O tráfico de drogas, a prostituição, a violência doméstica, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis têm sido recorrentes nesse contexto, conseqüentemente, se tornaram pauta da Orientação e Coordenação Pedagógica da escola, no intuito de compreender quais têm sido as questões recorrentes que podem, ou não, estar afetando a violência na sala de aula e de que forma essas relações se constituem dentro da unidade escolar.

Em parceria com os professores e a coordenação pedagógica da escola, realizou-se o Projeto Saúde e Prevenção na Escola, buscando refletir e elaborar estratégias com os educandos sobre as questões de sexualidade, drogas e violência que os afligem. Nos

componentes curriculares, as temáticas são abordadas levando em conta as características e demandas das turmas, num diálogo que envolve, além do conteúdo programático, a fase de descobrimento sobre as questões que os inquietam.

Os educandos dos anos iniciais, em turno inverso, recebem aulas de apoio e são selecionados por causa das dificuldades de aprendizagem que possuem. Todos os educandos, anos iniciais e finais, possuem atividades no laboratório de informática, onde a professora responsável pela área busca articular o software educacional, sites educativos, com os fazeres dos professores e interesses dos próprios alunos. No projeto de informática, existe um calendário de atividades fixo para cada um dos turnos.

Desenvolveu-se, ainda, o projeto “hora do conto”, onde a professora responsável entra nas turmas e desenvolve atividades de leitura, contação de história, exploração da biblioteca, dentre outras. Tem-se quatro estudantes que freqüentam, em turno inverso, a sala de recursos, noutra escola, para desenvolvimento das áreas defasadas, de acordo com a recomendação médica. Esses educandos passaram por uma avaliação psicopedagógica no Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologia para a Aprendizagem – CAPTA, departamento responsável por diagnosticar quais são as áreas que as crianças apresentam dificuldades, encaminhando-as para tratamento médico (psicológico, neurológico e fonoaudiólogo), sala de recursos com atendimento especializado e sala de apoio em cada unidade escolar. Atualmente, tem-se dezesseis alunos que estão na lista de espera.

As atividades parecem não corresponder às expectativas dos educandos. Recebeu-se queixas sobre a falta de atenção e violência que surgem em detrimento da “incompatibilidade de interesses”, “falta de estímulo, de vontade de estar na escola, de um planejamento futuro, de interesse pelas atividades escolares”, falas que se escuta cotidianamente dos educandos e professores. É preciso refletir que

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social, profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (BORGES, 1998, p. 56)

Essa relação dos conhecimentos necessários à existência, estar atento às questões do cotidiano tem sido pauta de reflexão das reuniões de professores, que buscam agregar as experiências, expectativas e curiosidades aos seus processos pedagógicos, percebendo que o

projeto pedagógico da escola é dinâmico, flexível e deve refletir sobre a ação docente nesse contexto, compreendendo uma relação dinâmica de permanente interação entre os diferentes sujeitos da escola.

Em conversas com os estudantes e professores, optou-se por iniciar, durante as primeiras semanas do ano letivo, conversas com os educandos sobre os direitos e deveres de cada um e sobre regras de convivência na escola. Alguns professores realizaram debates em aula, fizeram a montagem de cartazes fixados nas salas sobre as regras que educandos e professores construíram. Interesse inicial e esquecimento posterior é o sentimento que toma conta, os educandos inicialmente respeitaram suas próprias regras, esquecendo-as posteriormente. Analisando o regimento da escola, cujas finalidades nele expressas são assuntos do cotidiano escolar:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a Comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, promovendo a solidariedade e o respeito às diferenças individuais;
- c) o desenvolvimento integral da personalidade e a sua participação na obra do bem comum;
- d) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, promovendo o desenvolvimento pleno do educando, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- e) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- f) o posicionamento contra qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça.

A escola tem buscado desenvolver suas finalidades, promovendo o respeito entre seus diferentes segmentos, incentivando qualquer pessoa da comunidade escolar a reivindicar, propor e construir coletivamente as propostas da unidade. Nesse sentido, se reconhece que “jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais ou que, gratuitamente, abandonaram a escola, [...] repetem histórias longas de negação de direitos, as mesmas de seus pais, avós, gênero, etnia e classe social.” (ARROYO, 2007, p. 30). Realizou-se reuniões com alunos no intuito de os provocar a pensar sobre a escola, sobre seus papeis, dos gestores e funcionários, buscando coletivamente construir soluções sobre a violência escolar.

Gomes e Lopes chamam a atenção para a importância desse debate:

não é a disciplina enquanto docilidade e submissão, mas a abertura ao diálogo, em que a aceitação do outro e das regras não sejam uma imposição, mas o resultado de debate aberto, visando ao respeito às diferenças e à organização do espaço escolar para o desenvolvimento do processo pedagógico, haja vista que até a presente data a

escola ainda é considerada um dos grupos sociais de grande contribuição para formar crianças e jovens” (GOMES e LOPES, p. 263, 2012).

Pergunta-se sobre a importância e dimensão social que a escola atribui aos educandos e se problematiza a realidade da violência que atinge especialmente os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental que, nos últimos oito anos, tem tido uma atenção especial da gestão e dos professores, apresenta alto índice de violência, alunos desmotivados com baixa autoestima, índice de reprovação elevado. Os alunos, na sua maioria, freqüentam, em turno inverso, o Lar Espírita Assistencial Dona Conceição que, além das atividades pedagógicas, oferece as refeições, o que, para muitos, é a principal refeição do dia. No lar, as questões de violência também surgem entre os educandos e tem sido trabalhada constantemente.

Nas práticas, enquanto pesquisadores indicam que no ambiente escolar podem manifestar conflitos diferentes, questões que levam à violência na escola, entre professores, entre estudantes, entre pais e professores, entre direção e professores, têm as mais diferentes motivações, podendo se constituir pela busca de valorização do campo de saber entre os professores, exibição da força entre os estudantes, o modo de avaliação do aprendizado entre pais e professores ou com a elaboração dos horários e alocação das disciplinas entre direção e professores. Entende-se que o ser humano é um ser da prática, “a razão é essencialmente prática, ou seja, ordenada a ação (práxis) e não simplesmente ao conhecimento” (VAZ, 2004, p. 25).

Nesse processo, a capacidade de escutar e entender o ponto de vista dos outros é qualidade indispensável. É preciso ser capaz de analisar as questões das partes envolvidas na violência e se concentrar nos respectivos interesses, buscando formular propostas aceitáveis para chegar a um acordo. Necessita-se conquistar a confiança para estabelecer uma boa relação, equilibrando os aspectos emocionais e racionais, comunicando-se de maneira clara e oportuna e recorrendo à persuasão e não à coerção.

Durante a mediação, é importante a presença de uma terceira pessoa, aceita pelos envolvidos na violência. Como no consenso e na negociação, o objetivo da mediação é ajudar as partes a resolver a situação violenta de modo não-violento, encontrando soluções aceitáveis, percepção em que se busca desenvolver durante os diálogos com os estudantes.

As turmas de quinta série, nos últimos anos, têm apresentado a maior incidência de encaminhamento de alunos por questões comportamentais, além do alto índice de reprovação. No início do ano letivo de 2013, as quintas séries têm se destacado pelo alto índice de

conflitos provocados pelo desrespeito entre os pares e com seus professores. Paulo Freire considera que “a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la” (FREIRE, 2001, p. 16). É necessário compreender quais ações locais podem estar aflorando na escola, quais são as vivências e as situações cotidianas que constituem cada estudante e de que forma é possível fazer com que as situações vividas na comunidade possam ser transformadas em situação não violenta na escola.

Pergunta-se: o que tem levado a violência nas turmas de quinta série? Quais as questões que afligem aos professores e educandos? Porque alguns professores têm conseguido lidar produtivamente com estas questões e outros não? Os educandos o que pensam sobre violência escolar? Quais as estratégias que se poderia construir coletivamente para superar esta situação?

Estas interrogações norteiam os diálogos entre orientação e coordenação pedagógica da escola, entre a direção e suas diferentes esferas, tendo instigado a buscar alternativas e tentar dar conta de dialogar e, por fim, mudar essa realidade.

3 - METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

A proposta metodológica se aproxima a uma concepção de pesquisa-ação, considerando, conforme Gil (2007), desde a sua fase inicial exploratória “determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa” (p. 144) e intervenção.

Em conformidade à proposta do Curso, desenvolveu-se o Trabalho de Conclusão do Curso com um Relatório Crítico-Reflexivo, resultado da consecução de três etapas:

1ª. Elaboração de um Projeto de Intervenção no espaço institucional de atuação do pós-graduando, sob orientação de Docente Permanente (Orientador credenciado) do Programa e com avaliação final mediante apresentação pública a uma banca constituída de pelo menos dois docentes da UNIPAMPA, sendo um deles do próprio Programa.

2ª. Execução do Projeto de Intervenção aprovado, com produção de Relatório Final (crítico-reflexivo), sob supervisão do Orientador;

3ª Apresentação do Relatório Final do Projeto de Intervenção, para avaliação de banca constituída por pelo menos três docentes: um docente permanente (Orientador credenciado), um docente do próprio Programa e um professor-doutor de outra instituição credenciada.

A pesquisa com projeto de intervenção, conforme Damiani (2012), tem dois momentos: “o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).” (p.11). A pesquisa interventiva assume, como princípio, produzir reflexões sobre a prática e, posteriormente, mudanças significativas, qualificando a prática de todos os sujeitos envolvidos, como, posteriormente, a sua avaliação. Assim, “o método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. [...]. O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção.” (DAMIANI, 2012, p. 12).

Dialogando com as proposições de DAMIANI (2012), buscou-se, através do método dialógico de Paulo Freire (1985), mostrar que o ato de saber é uma ação reflexiva, toma a forma de uma ação transformadora sobre o mundo e através dele, não uma acomodação ao mundo. O saber dialógico mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias

existenciais do grupo em relação ao contexto sócio-político mais amplo. É precisamente esta perspectiva freireana que orientou essa ação de intervenção entre orientador, educadores e alunos, sendo a proposta uma forma de resolução da violência. É no diálogo permanente, crítico/reflexivo, que se construiu as estratégias de resolução e a proposta de intervenção coletiva.

Para Chrispino,

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. (2007, p. 16)

Através dos registros das conversas e orientações das formas de violência sistematizadas pela orientação escolar e das conversas com os professores, percebeu-se que a questão da “violência” na turma da quinta série B tem impacto direto nos fazeres dos professores e do orientador educacional, envolvendo toda a gestão da unidade escolar. Realizou-se, inicialmente, uma releitura desses registros, no início do ano letivo de 2013, a fim de identificar a situação limite presente na escola e propor o projeto de intervenção, questionar “[...] a capacidade educativa da escola, que incide no tema do enfraquecimento de sua eficácia socializadora”, isto é, assunto destacado por Dubet e Martucceli (*apud* DAYRELL, 2002, p.86).

Através da análise de conteúdo dos registros, realizou-se a construção de um banco de dados a partir de uma perspectiva qualitativa, buscando identificar as ocorrências de situações, as formas como elas se constituem, refletindo sobre as possibilidades de intervenção neste campo. Para Bardin (1977)

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1977, p. 95)

A pesquisa qualitativa “trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise” (DALFOVO; LANA e

SILVEIRA, 2008, p. 9). Nesse sentido, realizou-se um levantamento de dados através de uma entrevista semiestruturada com os professores e educandos, apontando questões sobre o papel da escola, relação entre educandos e professores, escola e comunidade e, ainda, violência na escola. Durante a elaboração das questões, considerou-se as observações de Gil

A escolha das questões está condicionada a inúmeros fatores, tais como: a natureza da informação desejada, o nível sociocultural dos interrogados etc. Há, no entanto, algumas regras básicas que devem ser observadas:

- a) devem ser incluídas apenas questões relacionadas ao problema pesquisado;
- b) não devem ser incluídas questões cujas respostas podem ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- c) devem-se levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- d) devem ser incluídas apenas as questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
- e) devem ser evitadas questões que penetrem na intimidade das pessoas. (GIL, 1999, p. 126)

A partir dessas orientações, foram importantes para a construção inicial da proposta de intervenção e, posteriormente, avaliação das ações construídas coletivamente, as seguintes questões para os educandos:

- 1 - O que é a escola para você?
 - 2 - O que você busca na escola? (Quais suas expectativas com relação à escola? Ou: O que você acha que a escola pode lhe oferecer?)
 - 3 - Cite experiências positivas que você teve na escola? E as negativas?
 - 4 - O que você faz quando não está na escola?
 - 5 - Você já foi encaminhado ao SOE por causa de algum conflito? Qual/is? O conflito foi resolvido? Como?
 - 6 - Você considera que há violência na escola? Quando?
 - 7 - Você considera importante que haja disciplina na escola? Se sim, quais momentos?
 - 8 - De que forma você acha que é possível diminuir manifestações de violência, de discriminação, de preconceito étnico/sexual/social dentro da escola?
- Após a intervenção, uma conversa sobre:*
- Você acha que as atividades desenvolvidas no projeto tem contribuído para a resolução de conflito em sala de aula?

Com os professores, conversou-se acerca das questões que seguem, no intuito de conhecer como eles percebem seu papel na escola e nas questões de violência construídas individual e coletivamente, se percebem se como agentes nessas relações. Dessa forma, conversou-se com os professores sobre:

- 1 - O que você considera que seja papel da escola hoje?
- 2 - O que é ser professor para você? E ser aluno?
- 3 - O que é disciplina para você?
- 4 - Você vivenciou violência/agressividade, discriminação e/ou preconceito na escola? Quais?
- 5 - De que forma você resolve as situações de violência/agressividade que surgem em suas aulas?

6 – O que você considera que seja(m) a(s) causa(s) da violência/agressividade em sua aula? E na escola?

7 – Quais ações (individuais e/ou coletivas) você acha que podem contribuir para diminuir a violência/agressividade vivenciados em sua escola? *Após a intervenção, uma conversa sobre:*

Como você avalia as ações do projeto na diminuição da violência/agressividade na turma da Quinta B? Quais sugestões? Indicações?

A pesquisa propunha, ainda, ações de trabalho com grupos, orientados pelo princípio de aprender na convivência. O próprio método contribuiu para a compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação sendo “al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (VYGOTSKI, 1995, p. 47) e intervenção.

Seguindo a pedagogia da educação popular, aprofundou-se a temática apresentada, ciente das artimanhas da subjetividade pela proximidade do campo da intervenção, mas coerente com a história vivida, princípio caro em Paulo Freire, que “não pensa idéias, pensa a existência”, como afirma Ernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido.

Considerou-se ser importante a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da intervenção estão envolvidos, levando em conta suas peculiaridades e diferenças. Entrevistaram-se oito educandos e sete professores da turma da quinta série B. As entrevistas foram gravadas e transcritas, todos os participantes receberam as produções para que pudessem “reagir”, confirmando, corrigindo ou ampliando suas colocações. Os dados das entrevistas foram organizados em quatro grandes temáticas de modo a expressar, de forma organizada, os depoimentos. As temáticas foram as seguintes:

- *O que falam os educandos e os professores sobre a violência?*
- *O que é a escola e como se relacionam com ela?*
- *O grupo como espaço pedagógico na qualificação do projeto de intervenção para uma escola menos violento-agressiva.*
- *Um olhar da realidade a partir do olhar do pesquisador.*
- *Novos caminhos, possibilidades para uma rede de apoio.*

Gil (1999) chama a atenção para o levantamento de campo que “se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer [...] procede-se à

solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida” (p. 57), necessário para uma análise qualitativa.

Nos depoimentos surgem categorias de análise que foram estruturadas, conforme a recorrência do conteúdo nos depoimentos dos entrevistados, numa espécie de quantificação do dado qualitativo, como alternativa metodológica. Conforme Pereira (2001), “O dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação” (p. 21).

Tomaram-se emprestadas as principais vantagens dos levantamentos de dados destacados por Gil (1999, p. 56),

a) *Conhecimento direto da realidade.* À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores.

b) *Economia e rapidez.* Desde que se tenha uma equipe de entrevistadores, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Por outro lado, quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos.

Os estudos de campo “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis [...] o planejamento [...] apresenta flexibilidade”, podendo ocorrer mesmo, quando for necessário, “que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...]”. Nos estudos de campo “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes” (GIL, 1999, p 57).

Após esse levantamento e as pesquisas de campo com as análises das entrevistas e a tabulação dos dados, educadores e educandos, com a mediação do Orientador Educacional, foram construídas as primeiras ações do projeto de intervenção. As análises foram parte de uma discussão onde “participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados” (GIL, 2007, p. 146). Durante todo o processo, organizou-se o diário de bordo (aqui denominado de “Ata do Serviço de Orientação Educacional”), para registro das atividades, das interações desencadeadas e de todas as situações que surgiram.

As ações do projeto de intervenção foram construídas coletivamente com todos os professores e educandos envolvidos no projeto, com consultas de atividades em sites, periódicos e livros e experiências de outras escolas. A revisão bibliográfica sobre a violência escolar aconteceu concomitante às atividades desenvolvidas no projeto de intervenção,

auxiliou na reflexão e no processo de construção de cada uma das propostas. Gil (1999) destaca que “as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente [...] existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo” (p. 61).

Nas conversas individuais e nas rodas de conversas com os educandos e professores, foram surgindo as estratégias de intervenção, onde se construiu juntos às atividades de intervenção, refletindo sobre o impacto de cada ação nas questões tocantes a violência na escola, desenvolvendo um espaço de encontro, de escuta e de troca de experiências. Essa viabilização de um espaço sistemático de escuta e trocas foi surgindo nos momentos em que os alunos começaram a desenvolver o espaço de escuta do outro durante as diferentes atividades do projeto, esse espaço se constitui no momento inicial de cada atividade.

Conforme Furtado & Furtado (2000), a *Intervenção Participativa dos Atores (INPA)*, tem como proposta pedagógica o

processo educativo no qual cada um, individualmente, e todos, no coletivo, tenham clara a sua posição de sujeitos da história. Apresenta-se basicamente como uma concepção dialética, uma forma de ver a realidade de modo crítico, buscando articular num processo integral a participação dos envolvidos. [...] A abordagem e os métodos pedagógicos proporcionam a conscientização e a compreensão da própria realidade [...] e ajudam a desenvolver o sentido da busca de transformação dessa realidade. As interações oferecidas aos membros do grupo ao desenvolver a Intervenção Participativa, na forma de investigação sobre a realidade, ajudam a transformar as pessoas envolvidas ou mesmo as organizações em um grupo com perspectivas e objetivos comuns, com tarefas e responsabilidades definidas no coletivo (FURTADO & FURTADO, 2000, p. 67).

Foram nas rodas de conversa que se foi construindo as formas de resolução daqueles conflitos com os alunos participando juntos na construção de suas estratégias resolutivas. Desse modo,

Nas Rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriarmos dos significados dados e, a partir dele, construir a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar. Assim, ao se discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações. Mas a informação sozinha não basta. Pensamos que uma nova compreensão vai utilizar a informação em um contexto de reflexão para ir além dela e conseguir produzir com ela alguma coisa nova diante das questões que o grupo enfrenta. (AFONSO & ABADE. 2008. p. 25).

Afonso e Abade (2008, p. 34) descrevem que a ação do papel do coordenador na Roda de Conversa “não é do detentor da verdade, sua postura deve ser democrática, de fazer

circular a palavra”. É preciso que o coordenador sensibilize os alunos, que faça perceber suas experiências no contexto da sala de aula, “ajudá-los a desconstruir preconceitos e estereótipos, bem como a reconstruir representações”, não apenas sobre as questões de violência, “sobre si mesmos, seus papéis, nas relações sociais” e escolares. Assim, “O papel da autoridade democrática”, do coordenador “é incentivar a construção da autonomia que pressupõe responsabilidade e não mais dependência, [...] à autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade”.

4 - AÇÕES CONSTRUÍDAS E DESENVOLVIDAS COLETIVAMENTE

Em círculo, apresentou-se a proposta de intervenção para os alunos e conversou-se sobre o que era e como se poderiam constituir as rodas de conversas. Estar em círculo era necessário para dar início às atividades, buscando a coerência metodológica com a proposta de trabalho. Alguns educandos questionaram: *“professor para que isso? Não sei se quero ficar em círculo”*. A importância dessa organização foi explicada para que se pudesse “nos ver”, que haveria momentos em que cada um iria contribuir e que essa organização ajudaria. Surgiu, então, uma ideia inicial: construir um painel, onde se pudesse refletir e caracterizar a sala de aula em seus aspectos positivos e negativos, descrevendo num pedaço de papel pardo (dividido no meio por uma linha). Inicialmente, ficaram agitados, dialogou-se sobre o que eles pensavam sobre a sala de aula, como eles se viam nela e de que forma se poderia caracterizá-la. Os alunos ficaram acanhados durante alguns minutos. Começou-se, então, a perguntar: O que fazemos aqui? De que forma temos contribuído para a harmonia da sala de aula? Como “eu” tenho agido em sala de aula? Como vem se construindo o cotidiano da turma 15B?

Um aluno relatou que “era bom estudar ali, mas aprendia pouco, pois incomoda muito”. Outro afirmou que “o barulho dos colegas incomoda e, por isso, não aprende”. Foi-se conversando sobre essas situações e aguçando suas percepções, provocando-os a pensarem também os aspectos que consideram positivos na sala de aula. Embora os conflitos existentes em sala de aula, o estudante diz “eu sei professor que aquele dia agi de maneira errada. Não era para ficar conversando em sala de aula, mas aqui todo mundo grita, conversa, ninguém presta atenção em nada”. Os educandos percebem que podem mudar o contexto da sala de aula da turma 15B, argumentando “professor, eu acho que a gente pode melhorar, mas sei lá, não sei se a turma quer”, onde, num instante de silêncio, soam gargalhadas, um “sai daí”, dois alunos saem do círculo e resolvem se sentar, outro pega seu caderno e começa a desenhar.

Conversou-se depois sobre as percepções dos alunos, no intuito de “aprender a condição humana, aprendendo a aprender a ser” (Sampaio, 2010, p. 31), orientados pela questão: Quem gostaria de escrever no papel os aspectos positivos e negativos? Naquele instante, passado mais ou menos uns três minutos, ninguém queria tomar iniciativa. Os três alunos que haviam saído do grupo estavam, agora, em silêncio observando seus colegas. Nas conversas, nas indicações “vai tu!”, outro “eu não, porque tu não vais?”. Finalmente, surge uma aluna que se oferece para sistematizar no painel, com a condição de que “ninguém deveria rir de seus erros de português”. Com o papel pardo colado no quadro branco e com as

hidrocores em mãos, a aluna começou a escrever os aspectos que os alunos indicavam. Durante esse momento, os alunos riam, conversavam entre si, faziam brincadeiras verbais, em que diziam “bah tchê, tu também, nem precisava lembrar”, quando um aluno falava algum aspecto que tinha a ver diretamente com todos da turma. Durante alguns momentos, os alunos diziam “é verdade mesmo, eu faço isso”, quando um colega dizia diretamente ao outro “tu faz, sim”. Os educandos, com a mediação da roda de conversa, elencaram os seguintes aspectos:

ASPECTOS POSITIVOS: emprestar materiais; amizade; convivência; confiança; concentração; copiar; amor de um para o outro; ternura; aprendizado; humildade; respeito; compreensão.

ASPECTOS NEGATIVOS: falta de higiene; brigas; ignorância; apelidos; falta de estudos; palavrões; muita conversa; caxicho (fofoca); gritaria; agressão verbal e física; falta de interesse e falta de vontade; falta de educação; quando o professor explica a matéria rola uma conversa; um cuida da vida do outro; música na hora errada.

Durante a leitura dos escritos, os educandos foram provocados a pensar como eles ajudam a construir cada um destes aspectos e de que forma eles têm contribuído para que aconteçam as diferentes situações positivas e negativas. Os estudantes conversaram entre si, ficavam rindo no momento de releitura dos aspectos positivos e negativos. Uma risada tranquila, que os deixava inquietos diante dos aspectos em que se identificaram. Um aluno disse “nossa, professor os aspectos negativos aqui em aula são mais fortes que os positivos!” Aproveitando o ensejo, foi-se perguntando à turma se todos percebiam essa relação realizada pelo colega. O silêncio, por alguns minutos, a aproximação dos três alunos que haviam ficado distante da proposta inicial, faz com que todos fiquem pensativos. Aos poucos, dizem que concordavam que havia muitos aspectos negativos que estavam presentes diariamente em suas ações.

Um educando fala que “não tinha pensado assim, ali nos positivos a gente até tenta, mas a gente faz mesmo são os negativos”. Esse momento de reflexão e diálogo sobre as ações fez com que os alunos parassem por alguns minutos e refletissem sobre cada uma das ações e de que forma elas se constituem no cotidiano da sala de aula. O aluno diz que “o soco que eu dei no colega, lembra professor Eduardo? O professor de português me mandou conversar contigo? Aquele dia que eu passei pelo colega [...], quando fui no banheiro e dei um soco nele, do nada né...”, continua relatando que “isso é uma agressão física, né professor? Foi por isso que o [...] falou nesse aspecto”. O colega agredido diz que “eu também professor, aquela hora que fui lá também falar contigo e depois nós voltamos para a aula, o professor disse que

eu tava conversando muito, lembra? Também estava desrespeitando meus colegas, pois eu acabei atrapalhando a aula”. Prossegue, argumentando, “mas ele não precisava me dar um soco, eu nem tinha feito nada para ele, acho que até louco ele é, ah! desculpa [...], não tive intenção de te chamar assim”.

Observou-se que esse movimento reflexivo dos dois alunos, fez a turma parar e refletir. Em silêncio, os alunos escutavam os relatos, momento em que uma aluna diz “bah professor, é eu que gosto de gritar, falar alto e ficar cantando. Também atrapalho todo mundo”. Porém, essa, que nunca foi encaminhada ao serviço de orientação e coordenação da escola, passou a refletir sobre suas ações na sala de aula.

Os alunos relataram que a “falta de interesse” surge em razão deles não “se comportarem em sala de aula” e, por essas razões, acabam se agredindo. A aluna diz que “não gosto quando vocês me colocam apelido, mas eu gosto de colocar, se vocês pararem, eu paro”. Embora essa reflexão, durante a atividade, essa mesma aluna continua a se referir aos colegas pelos apelidos que ela mesma os colocou. Nesse instante, outro colega relembra a aluna dizendo “[...], tu disseste que não ia mais fazer isso, pode parar né”, uma maneira encontrada para mostrar a colega que ela fez um compromisso com a turma “acho melhor a gente se comportar para não se prejudicar”. Foi-se conversando com eles sobre cada um dos aspectos positivos e negativos. Os educandos avaliaram positivamente a atividade, ressaltaram “que foi legal”, interessante, pois “me fez pensar sobre o que eu fazia e nem me dava conta”.

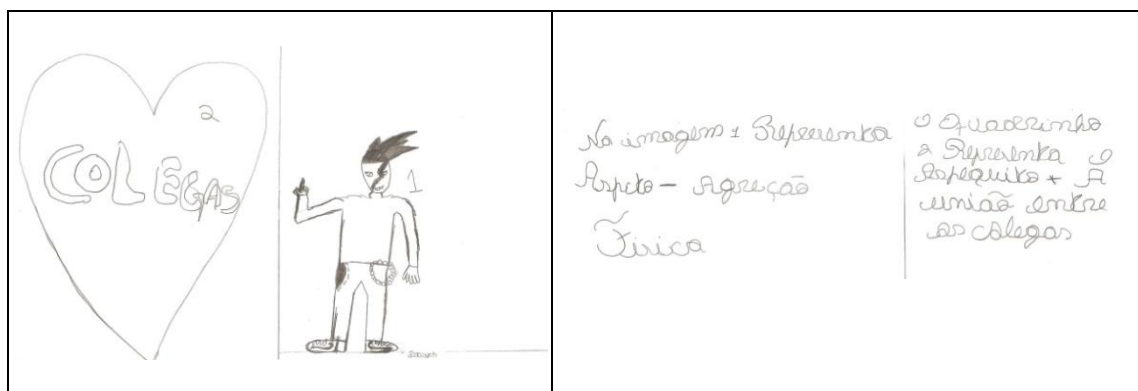
O grupo sugeriu que se fizessem desenhos para representar esses aspectos, ficando, então, definido que a próxima ação do projeto seria “representação gráfica das situações de violência em sala de aula nos seus aspectos positivos e negativos”, através da elaboração de um desenho livre.

Iniciou-se o novo encontro em roda, conversando sobre a atividade anterior. Os educandos foram retomaram alguns pontos que consideraram relevantes, trazendo questões como “a gente fica reclamando do cheiro, mas a gente não se cuida também”, ainda ressaltam que “professor, mesmo depois das nossas conversas, a gente ficou mais calmo, só que eles ficam mexendo comigo por conta de uma coisa que aconteceu lá em casa”. Continuam falando e “no fundo a gente sabe que pode melhorar, que a gente tem que pensar no grupo,

mas é difícil, a gente lá na vila briga e depois aqui a gente tem que conviver. Não é fácil”, relata outra estudante.

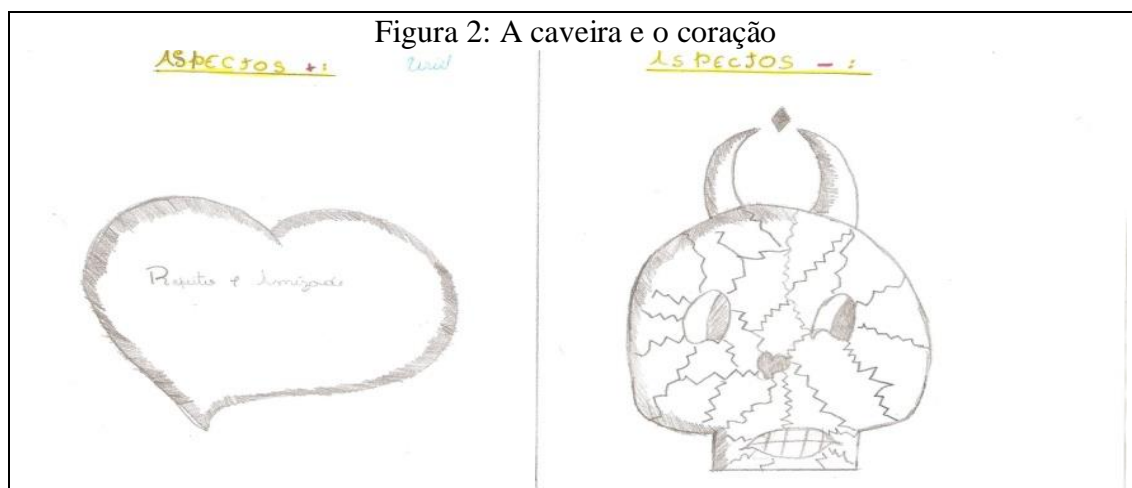
Optou-se, então, em fazer desenhos individuais, que, posteriormente, seriam mostrados ao grupo, para que se pudessem refletir sobre cada representação. Frente e verso, a folha em formato de paisagem, dividida ao meio por uma linha vertical, os educandos desenhariam os aspectos positivos e negativos e, no verso, descreveriam esses aspectos. Surgiram as seguintes produções:

Figura 1: colegas e uma pessoa transpassada por raio e a explicação da aluna



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

O desenho acima representa o aspecto da agressão física e os aspectos positivos da união entre os colegas. Transmite a ideia de que, para o aluno, a harmonia é o carinho que tem pelos seus pais e é a partir dessa relação que ele buscou transmitir os aspectos positivos, a união entre seus colegas. Embora durante as conversas o estudante tenha dado exemplos da falta de união entre os alunos, o coração é um símbolo importante. O segundo desenho representa a agressão física. Com um desenho de um corpo humano, o educando tentou simbolizar um raio através da figura humana. O raio “cai na terra, nas casas e quebra tudo, pega fogo”. São as sensações de algumas das ações suas e das do grupo que acontecem em sala de aula, aqui representando a agressão física.



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

A caveira é tipo uma agressão verbal e uma falta de respeito, mas têm muitas pessoas que gostam dela. Já o coração traz alegria e felicidade para todos.

O coração aparece como representação da paz, do amor. Para o educando, é no coração que ele sente os sentimentos bons da amizade e do carinho. A caveira aparece como contraponto, representação a violência verbal, a falta de respeito, de carinho com o outro, a falta de cuidado com as diferenças, de tentar relacionar-se de maneira positiva, respeitando as diversidades.

Figura 3: colegas e uma pessoa transpassada por raio e a explicação da aluna

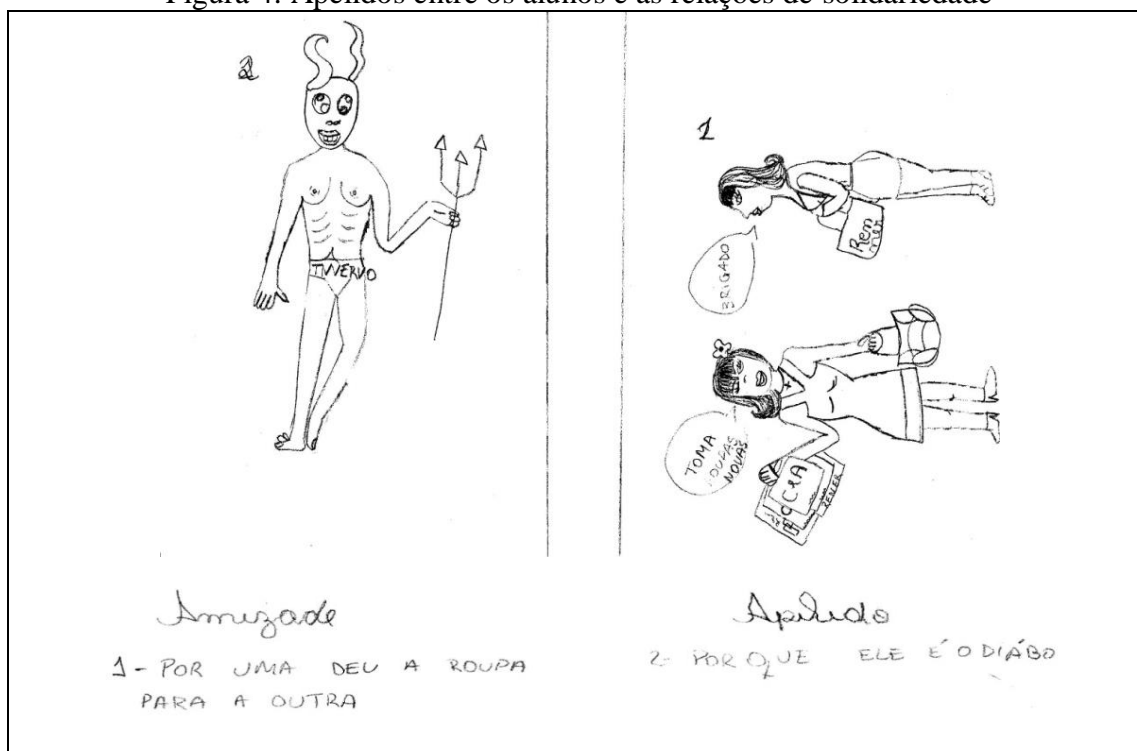


Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

Os alunos representam em seus desenhos o desrespeito, brigas e agressão verbal e física. Mas, também, o amor, a amizade, a consciência e a compreensão.

Através da representação humana, o estudante desenhou situações de sala de aula, mostrando a interação entre eles e com o fazer pedagógico da turma, a fim de refletir sobre as ações do grupo. O primeiro desenho foi representado as rodas de conversa que se foi trabalhando durante a intervenção do projeto.

Figura 4: Apelidos entre os alunos e as relações de solidariedade



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

Uma atitude solidária, dar um presente a alguém, foi o desenho que representou a amizade. Quando “gostamos de alguém” sentimos “prazer em dar um presente à pessoa”, relata a aluna. É muito importante conseguir manifestar carinho, as pessoas poderem dar alguns “mimos” sem objetivo de receber nada em troca. O diabo é o apelido. A aluna relaciona a aqueles “pensamentos” que ficam “martelando” nas suas “cabeças” e eles acabam se denegrindo, colocando apelidos entre si.

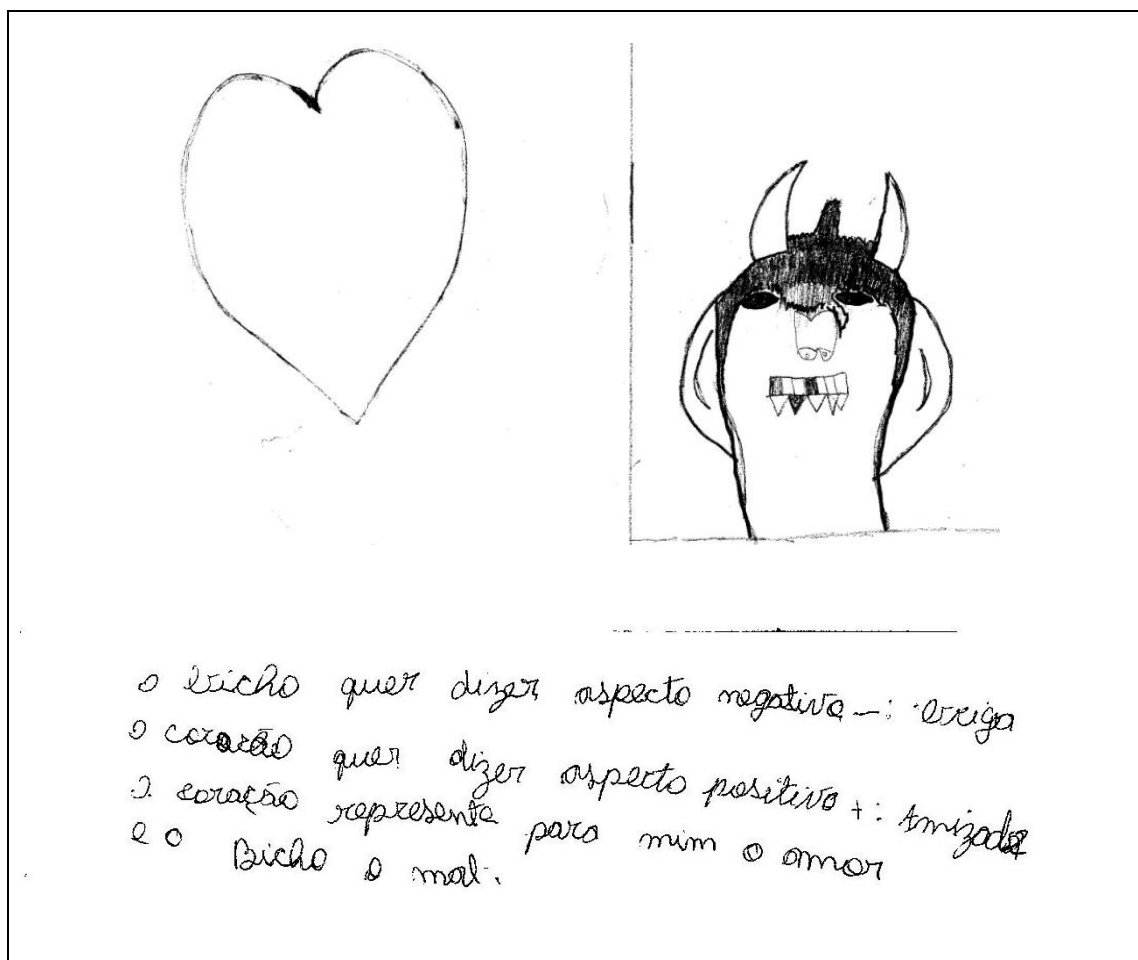
Figura 5: O desrespeito e falta de educação e o respeito, a convivência e o amor de um para o outro.



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

A figura humana com um coração representa o respeito e a convivência entre as pessoas, algo muito importante para o educando, necessário para a sala de aula. Pegar uma pedra e atirar em alguém ou sobre a escola é para o aluno desrespeito e falta de educação. Durante os encontros, conversou-se sobre a importância da preservação do patrimônio da escola. Com cuidado e carinho, a escola pode tornar-se cada vez mais acolhedora. O estudante entende que a escola é deles, é da comunidade e que precisam preservar para que futuras gerações possam também usufruir como eles.

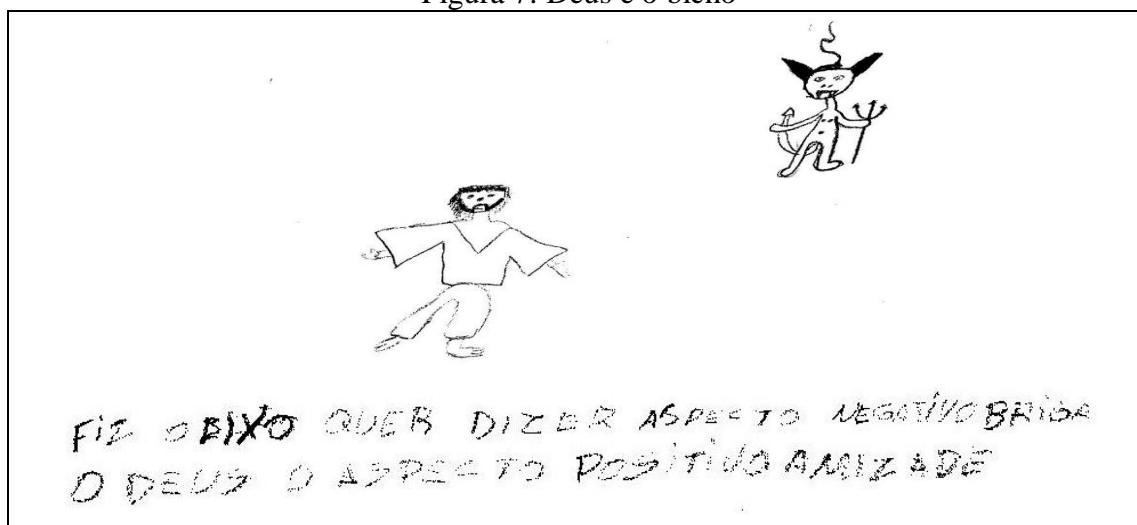
Figura 6: O coração e o bicho



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

O amor, representado pela imagem do coração, é algo muito importante para este estudante. O carinho que tem pelos seus pais e a forma como ele se relaciona com o outro, representa, também, o respeito ao outro. Desenhou um “bicho” para representar o que há de ruim. Para ele, esse animal representa a agressividade; ele não é domesticado e é violento com todos que tentam entrar em seu hábitat.

Figura 7: Deus e o bicho

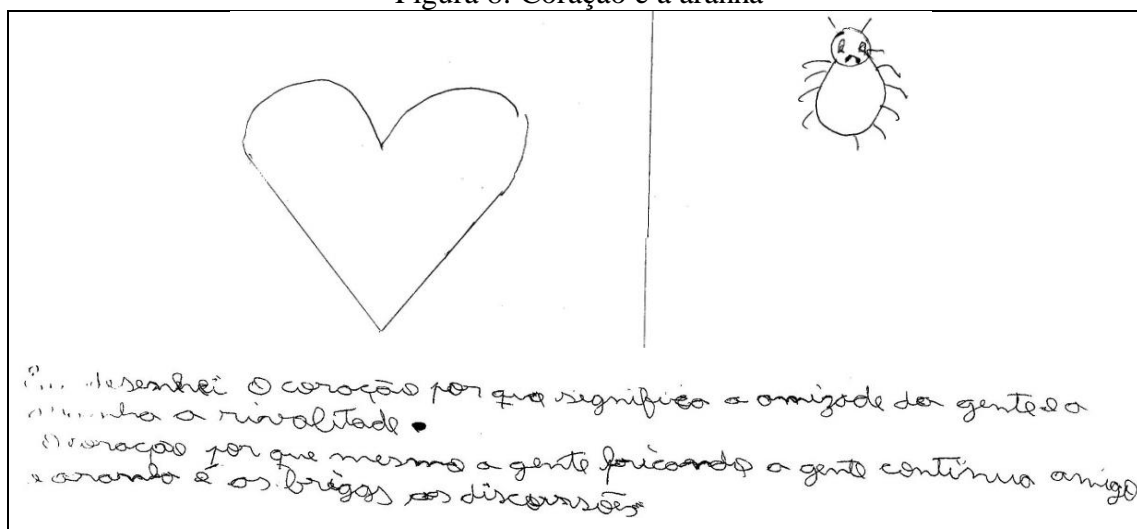


Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

O aluno desenhou o bicho para representar o aspecto negativo, citando a briga. Mas desenhou também Deus para representar os aspectos positivos, como a amizade.

Deus, um ser “benevolente”, foi a possibilidade de representação para o educando. Atribui a esse “ser” algo bom, que todos deveriam ter respeito e carinho para todos. O aluno considera importantes esses sentimentos para o grupo, para que todos possam aprender e desenvolver suas habilidades. Como o educando anterior, o “bicho” é a representação de algo ruim, de brigas e intrigas.

Figura 8: Coração e a aranha

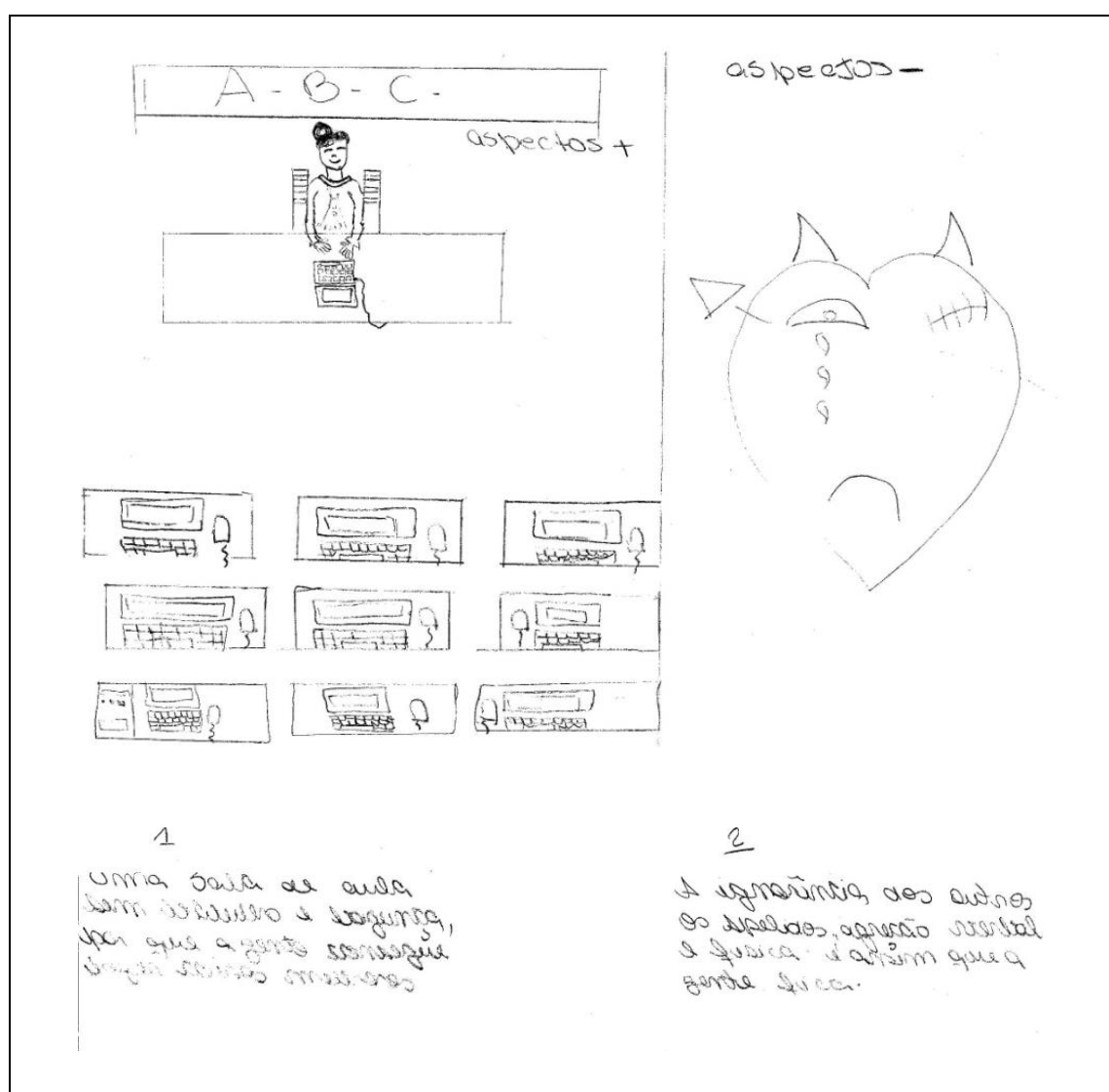


Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

O aluno afirma que desenhou o “coração porque significa a amizade da gente e a aranha a rivalidade” e que, apesar das brigas, continuam amigos e a aranha é foi a representação das brigas, as discussões

Com a aranha, o educando representa as situações não boas da sala de aula como as “conversas durante as explicações dos professores, os apelidos, as intrigas” que têm dificultado suas aprendizagem e a interação entre eles. O coração, como símbolo da reconciliação, é importante para manter a amizade, “não deveriam trazer as questões pessoais de seus pais” para a escola, enaltece o aluno.

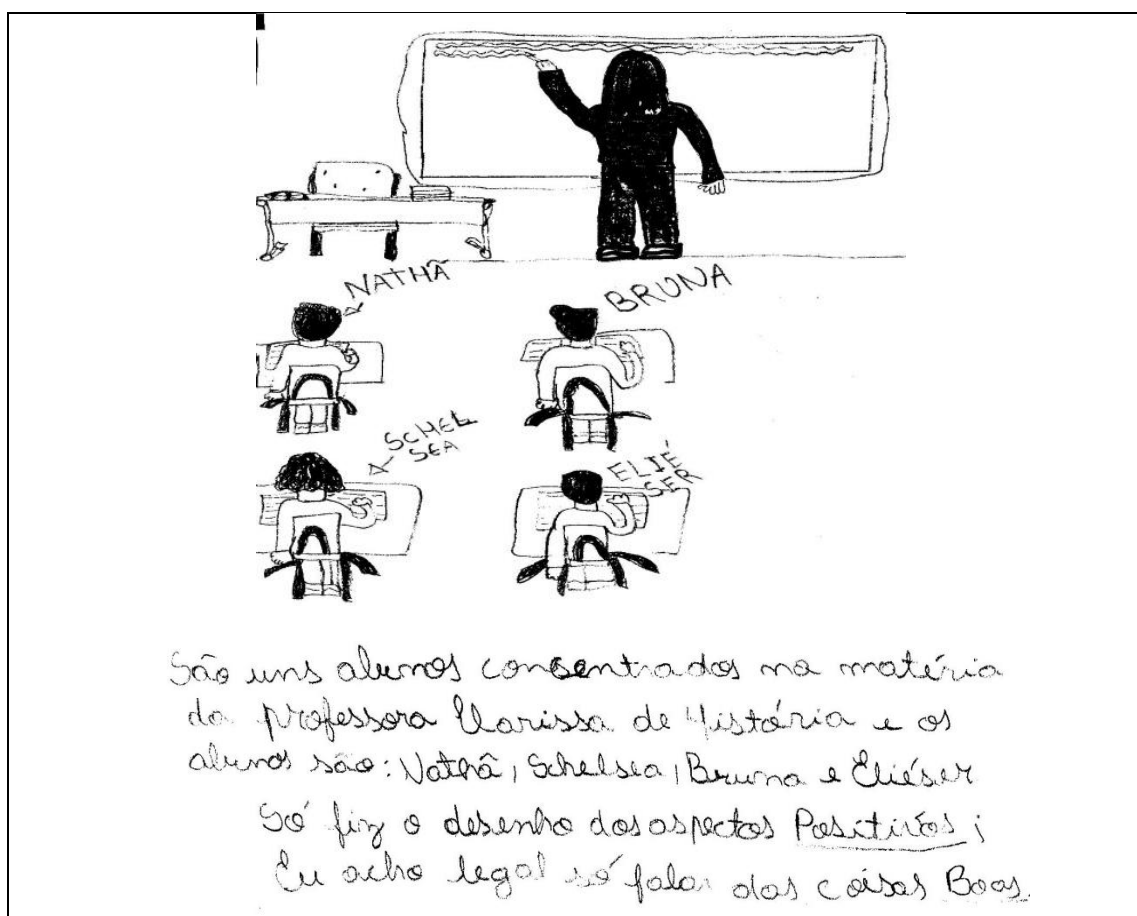
Figura 9: Sala de aula sem barulho e bagunça e as situações de violência



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

A sala de aula é referência para aprendizagem, a necessidade de não ter conversas paralelas, agressões verbais entre eles, de trazer “as coisas de casa” que acabam “tumultuando” as atividades. O coração dolorido demonstra os sentimentos ruins que sentem quando sofre determinada agressão, a “gente fica assim, chateado”, ficam apreensivos por não conseguirem lidar com seus conflitos. Em roda, os estudantes falam desses sentimentos com os quais não conseguem lidar.

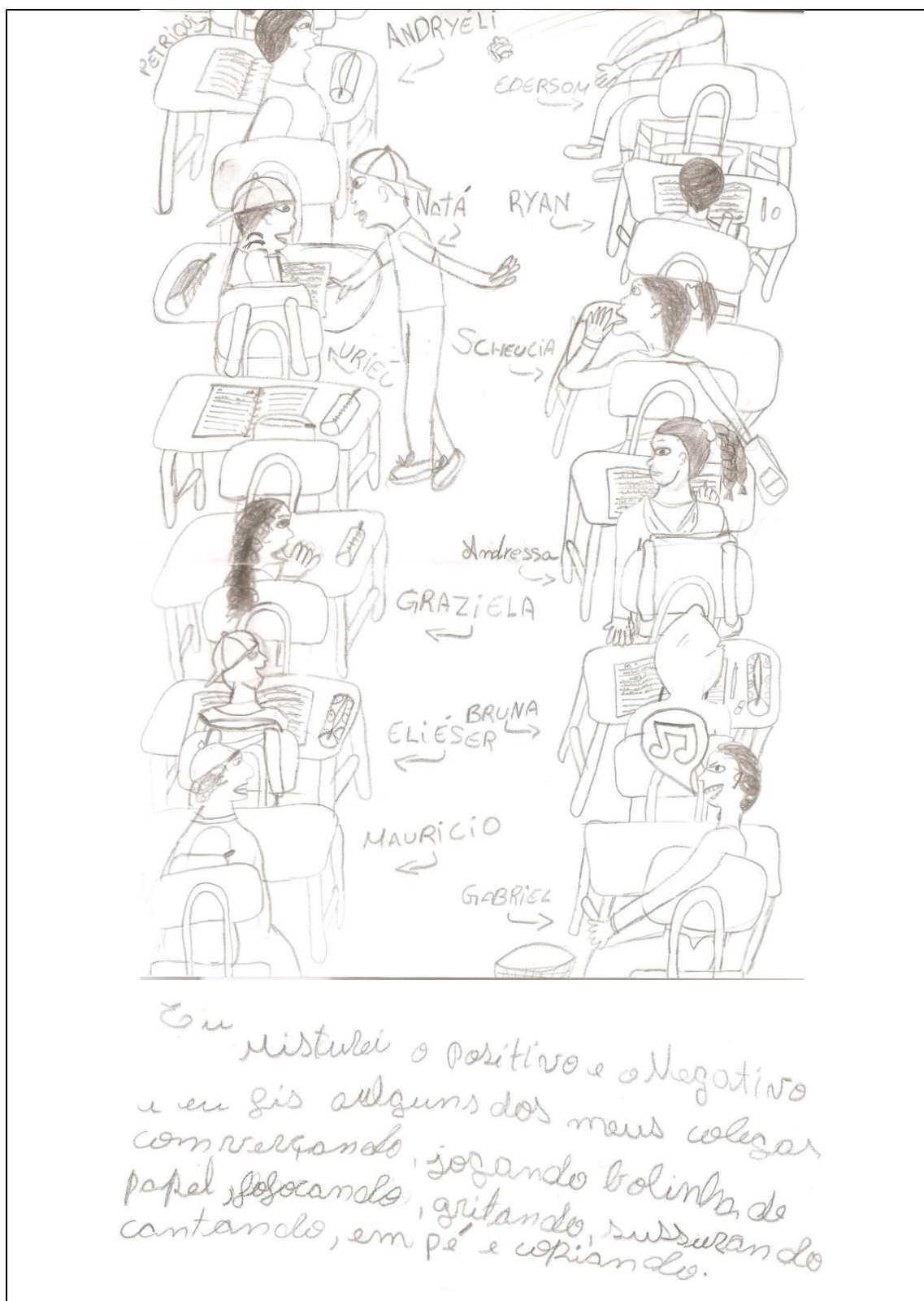
Figura 10: Alunos concentrados em aula



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

Apenas as “coisas boas”, para a estudante, são importantes. Relata que não “quero pensar nas coisas ruins que já acontecem todos os dias, quero só falar de coisas boas, aqui tem muitas coisas boas também”, ao se lembrar das situações que foram construindo nas rodas de conversa, dos aspectos positivos que identificaram na ação do projeto de intervenção. A autora do desenho cita que alguns “alunos *concentrados na matéria da professora Clarissa de história*”: Nathã, Shelsea, Bruna e Eliéser.

Figura 11 – Alunos distraídos, conversando e gritando durante as aulas



Fonte: Desenho de uma aluna da 15B.

O estudante relata que achou “legal misturar tudo”, pois agora, após as rodas de conversa, percebeu que algumas coisas “ruins” que fazem em sala de aula geraram coisas

boas. Lembra que “quando chamou o colega de [...] e ele também foi chamado por algo que não gostava, sentiu o que o colega estava sentido”, em roda “percebi que não devo fazer isso, nunca tinha pensado sobre as ações que retornam para a gente”, conclui o educando.

Após a realização da dinâmica dos desenhos, em roda, conversou-se sobre os desenhos, que mostram diferentes formas que cada educando atribui ao representar a violência na turma. Revendo os desenhos, os alunos ficaram espantados com a forma como alguns de seus colegas representaram suas atitudes no grupo e as implicações nas relações entre eles. Os educandos que retrataram apenas os aspectos positivos conversaram no grupo que “gostariam de mostrar para os colegas, né [...] que a gente também faz coisas boas”, argumentado para o grupo, na roda de conversa, que também percebem que existem muitos aspectos positivos e que acreditam que é possível que aqueles aspectos observados na ação anterior pudessem ser preponderantes em relação aos aspectos negativos.

Entendemos, com isso, que a escola pode e deve ter um papel fundamental na construção de valores de ética e de cidadania que auxiliem os membros que ali convivem a pautarem sua vida pessoal e coletiva no respeito às diferenças provocadoras de exclusão (BRASIL, 2007, p. 84).

Os educandos foram percebendo, com a interpretação dos desenhos, que cada modo de violência se caracteriza e interfere em cada um deles de maneira diferente, e a forma como isso vai repercutir no grupo dependerá da forma como cada um individualmente absorve as ações do grupo. “Ele ficou mais chateado comigo quando o chamei de [...], mas ela não dá bola, professor”, realizando reflexões a partir do que contidamente surge em sala de aula. E é nessa reflexão que se foi percebendo o quanto as ações individuais influenciam no relacionamento do grupo e a forma como a turma da quinta série se compreende enquanto grupo.

Até o momento, os estudantes não compreendiam que as ações, por “menores” e “banais” que fossem, pudessem refletir na aprendizagem do grupo, na interação e convivência entre eles. Nos desenhos, demonstraram, com suas singularidades, as diferentes formas como as divergências vão se constituindo e de que forma o outro influencia na minha forma de ser e estar naquele grupo, relatando o estudante que “hoje eu sei professor e colegas, né [...] o quanto é importante nós conversarmos e acertamos as nossas diferenças sem precisa ofender ninguém, e o que acontece com nossos pais, lá na vila, eles que têm que resolver e nós temos que ser amigos aqui”.

Em roda, conversou-se com os estudantes e os professores de Geografia e Arte sobre a próxima ação. Em grupo, decidiu-se que se utilizariam o laboratório de informática, onde cada educando escreveria um texto que indicasse a maneira como cada um vem “caracterizando a sala de aula e sua atuação no grupo”, escolhendo cinco aspectos positivos e cinco negativos, escrevendo, abaixo de cada um deles, como eles acontecem em sala de aula, quais ações ocorrem que lhes permitem identificá-los e suas ações na construção de cada um dos aspectos selecionados por eles.

Os educandos selecionaram os aspectos e produziram os textos, refletindo sobre como aquele fator era determinante para sua interação em sala de aula. Agressão física, os apelidos, muita conversa e música na hora errada, foram os aspectos negativos que mais apareceram nas produções. Quanto aos aspectos positivos, os estudantes destacaram a amizade, a convivência, a confiança e o respeito como atitudes muito importantes para a interação e aprendizagem deles em sala de aula.

Foi sugerido descrever minuciosamente as ações que são realizadas nesse local, buscando, com riqueza de detalhes, descrever o surgimento das situações que eles enquadram como positivas e negativas. Durante a elaboração das atividades, os educandos verbalizavam as situações e demonstravam muitas dificuldades em escrever o texto, brincavam e, até mesmo, lembravam alguns de seus colegas sobre as situações que haviam vivido juntos. Uns solicitavam auxílio de outro colega para se lembrar de como aconteceu determinado evento e de que forma o colega se sentiu chateado, como que determinado “apelido” o deixa tão bravo e quais são essas razões.

Foram percebendo que muitas das “brincadeiras” e dos “conflitos” entre seus pais no bairro estavam influenciando o relacionamento de cada um em sala de aula, que questões tocantes à vida local poderiam ser conversadas na escola, mas que deveriam respeitar e entender que, na escola, eles são colegas, parceiros de aprendizagem e que deveriam estar atentos a essas questões. “Estou vendo que não é legal, professor, a gente pegar as coisas e jogar na cara, só que lá em casa ela também fica me *enchendo o saco*, ela também tem que parar”, continua dizendo que sabe “que ela não tem culpa se a mãe dela faz aquilo, o irmão dela usa drogas, é meu parceiro, mas eu não curto muito é a mãe dela que é uma chata”, ao constatar que a relação dele com a mãe de sua colega não deveria influenciar no seu relacionamento com ela na escola e nem no convívio social do bairro.

“Lembra [...] do dia que te bati? Pois é, tu estava incomodando, eu não estava entendendo nada, e nem queria também, daí fui brincar contigo e a gente acabou brigando, nem tinha pensado na turma, o professor perdeu tempo com o sermão”, ao refletirem sobre o quanto determinadas ações implicam no processo de ensino e aprendizagem do grupo. Em muitos desses, momentos o professor para com a atividade pedagógica, interrompe sua explicação para resolver um problema de relacionamento que surge em razão da não atenção do educando aos objetivos da aula, da falta de “cuidado” com o grupo e dos conflitos não resolvidos no bairro.

O estudante escreve em seu texto que “amizade é o que não pode faltar nessa vida e nesse mundo, por isso falando um pouco sobre mim eu vou improvisar um pouco da minha história agora eu vou contar” continua sua prosa “brigando se chutando se chigando, cabessa biguá cha do araguaia calboca e vai copiar”, demonstrando que quando não faz os fazeres da aula, acaba usando o tempo ocioso para conversar, cantarolar sem se preocupar com o grupo. Esse educando fala do quanto ele ainda não havia parado para pensar nessas questões, que não sabia que as ações individuais de cada um refletiam nas ações do grupo e na forma como eles interagiam.

As contribuições dos textos produzidos pelos educandos, em relação às ações boas e nem tão boas em sala de aula, são:

Amizade, confiança, respeito, brincadeira e convivência. Eu botei essas palavras porque a minha amizade com os colegas é muito boa tirando uns colegas que eu não vou citar nomes e minha confiança com os colegas é boa o meu respeito com os professores é mais ou menos e com os colegas também brincadeiras com os colegas é de mais minha convivência é boa.

Meu aspecto ruim foi que um dia eu estava batendo na mesa, e meu colega [...], pediu para parar de bater na mesa eu mim parar de bater na mesa, e eu não parei. Então ele falou se tu não parar de bater na mesa eu vou bater me ti, ai nós brigamos. O meu colega [...] levantou e meu um soco eu revidei. Outra coisa ruim é que a professora pediu para parar de conversar com meu colega e nós não paramos.

Brigas: quando eu discuti com o [...]

Amizade: quando estou sempre com meus colegas [...]

Musica na hora errada: quando eu estava cantando Oh Happy Day

Concentração: quando eu estou com vontade de aprender e me dedico.

O estudante, refletindo sobre a conversa, descreve que “converso muito com os meus colegas [...], eu acho que atrapalho a aula porque atrapalho os colegas, eles querem aprender eu também, mas é que gosto de mais da conversa, e tem coisas que acontece na vila que só da tempo de falar aqui”, continua relatando que “esses dias eu até estava cantando na aula da professora [...], mas eu acho que tenho que parar com isso, ela me corrigiu e depois eu até fiquei quieto na aula, eu acho que puxãozinho de orelha não faz mal a miguem”, assim como

“os apelidos, eu acho que é muito ruim, mas como tenho que falar a verdade, chamo as pessoas por esses apelidos de orelhuda feijo, zé do caixão, fedorento, lauricio, suição, bombom, e outra coisas que escuto fora da escola”. O educando percebeu, em roda de conversa, o quanto essas atitudes podem prejudicar seu colega, fazer com que tenha baixa autoestima, que o cuidado com o outro é muito importante, ficar atento nas ações individuais que vão diretamente e indiretamente influencia no grupo.

Após leitura dos textos, os estudantes e professores propuseram que se fizessem esquetes com essas narrativas. Segundo Vygotsky (1972)

É perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida,[...] se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno. (p.316).

As construções do esquete busca fazer essa relação. No pátio da escola, os educandos refizeram a releitura e selecionaram algumas das situações “negativas” que iriam dramatizar, e, em roda, conversaram a forma de fazer um esquete que fosse o inverso daquela situação, como representar na dramatização a forma de resolução não violenta daquele conflito. Essa intervenção auxilia o educando a se perceber como autor de sua própria ação, faz com que, através das “emoções, possibilitando nomear e organizar um mundo de caos para um mundo de descobertas” (MACHADO; NUNES, 2012, p. 19), de possibilidades até então não refletidas por eles.

Os estudantes encenaram e foram percebendo que determinadas ações poderiam contribuir muito, não só para o relacionamento, mas, para a interação deles em sala de aula, interação com o fazer pedagógico da escola, com o processo de aprendizagem de cada um. Dos textos, eles utilizaram os aspectos positivos para fazer o contraponto do aspecto negativo. Foi onde a educanda disse “não havia visto isso professor, como a gente faz coisas sem se dar conta, agora eu percebo o quanto me sinto bem na aula se eu não fizer aquilo, porque daí eu sei que também não vão fazer comigo”. E necessário perceber que “a amizade, o respeito e tal da convivência é importante, a gente, às vezes, não aprende, sai mal nas provas, mas é porque nós fica preso nas coisas da vida, e na escola a gente tem que ser legal, amigo, companheiro” conclui outro estudante.

Tinha-se, após os esquetes, conversado sobre a construção de regras para sala de aula, onde se montaria orientações para que os educandos pudessem refletir sobre o papel da responsabilidade individual e coletiva nas tomadas de decisão, reconhecendo que somos, ao

mesmo tempo, diferentes e que, mesmo assim, podemos contribuir para a democratização real das relações humanas no interior da sala de aula, na qual “[...] a principal função da participação da teoria da democracia participativa é, portando, educativa no mais amplo sentido da palavra” (PATEMAN, 1992, p.60).

Essa ação não foi executada. Em roda de conversa, os educandos compreenderam que não seriam as regras que iriam ser determinante para as ações de cada um, mas as reflexões que fizeram durante as atividades do projeto de intervenção. “Poxa, professor, a gente já falou tanto, hoje eu sei como eu agia e o que eu quero para mim e para minha aula”; “não preciso mais dessas regras, a gente tem que aprender é a se respeitar e a conviver, a deixar de fazer chacota e deixar as coisas lá da vida na vila”, ao enfatizarem que estão refletindo sobre suas ações e que podem melhorar o relacionamento entre eles. Tais afirmações vêm ao encontro do que autores como Nussbaum (2012, p.13), que afirmou que “devemos aceitar o fato que temos de dividir o mundo com outros e direcionar nossas ações para o bem dos outros”. Nesse sentido, as reflexões no projeto de intervenção agregam seus processos de ensino e de aprendizagem. Uma estudante lembrou ainda “lembram daquelas regras do início do ano? Nós não utilizamos, acho que nós temos que ser responsável e pensar não só na gente, mas no grupo”, conclui a aluna. De acordo com Sastre e Moreno

Formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam (2002, p. 58).

As rodas de conversas possibilitam a retomada de cada atividade do projeto. Foi um importante instrumento de mediação nas situações de violência que surgiram durante o mesmo. No seu processo, foi-se construindo e conversando sobre as ações, sobre as oficinas realizadas tal projeto de intervenção, avaliando a forma como cada um contribuiu para que pudessem repensar práticas desenvolvidas em sala de aula, apontando elementos que auxiliassem a pensar nesse como uma proposta que, efetivamente, tende a dar conta das questões que afligem a violência em sala de aula. Cada ação desenvolvida foi elaborada e executada em cinco encontros, cada com duração de uma hora, tendo como processo de interação e reflexão as rodas de conversas que foram determinantes para as atividades do desse. Teve-se, ainda, quatorze conversas individuais com os estudantes durante o projeto que aconteceu durante todo o segundo semestre de 2013.

Compreende-se que o projeto de intervenção está relacionado à ideia de projetar, para o futuro, a intencionalidade da ação humana, sendo necessário retomar a intrínseca relação entre homem, trabalho e educação, surgindo, com isso, a intencionalidade. Saviani problematiza, dizendo que “em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, 'natural', assistemático, resultando que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 1997, p. 12). Todas as ações planejadas coletivamente com os estudantes e professores foram norteadas por essa compreensão.

Ressalta-se ainda a importância de cada estudante envolvido nas proposições de cada ação, na discussão sobre cada uma das metodologias utilizadas e de que forma cada ação representava para eles, a forma mais viável de dizer, uns aos outros, o que lhes incomodava, como percepção, ou não, a violência em sala de aula e o que projetavam para que houvesse uma melhora significativa no relacionamento entre eles e em suas aprendizagens.

5 - O QUE FALAM OS EDUCANDOS E OS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA?

Em uma oficina realizada com professores e alunos da Escola, reunidos no auditório, foi perguntado aos estudantes se eles percebiam e em que momentos aconteciam violência na instituição. Fomos conhecendo as diferentes percepções que, ao relatarem as situações de violência, alguns, quando perguntados se existia violência na escola, diziam que não. Foi-se refletindo o que poderia estar influenciando nesse conceito de violência e como, a partir do que apontam serem atitudes violentas, sem conseguirem identificar a violência na escola quando perguntados diretamente *Existe violência na escola? Não!*, descobriu-se que os estudantes fazem uma relação entre a violência que vivem no bairro com as atitudes violentas na escola, o que é determinante para alguns educandos dizerem não existir violência na mesma.

Essa interpretação dos estudantes de que não há violência na escola está relacionada ao que compreendem de violência em relação ao que vivem no bairro, à drogadição, ao abuso sexual, à violência contra mulher, às brigas físicas por disputa de poder, tráfico de drogas, preconceito racial e sexual, falta de estrutura básica em saneamento básico, água e luz, a fome, que são, para eles, algumas das referências de violência que possuem. “Eles apagaram o [...]”, ao se referirem a um educando da escola assassinado em março desse ano, envolvido com drogas, o que os faz pensar que, na escola, as situações que julgam ser violentas e preconceituosas não são fortes o suficiente para dizer que há violência, assim, o estudante afirma que “não, as brigas e a discussão não é violência”.

O educando percebe que há violência na escola e afirma que “quando a gente resolve bater, xingar, falar nome, violência verbal, tipo a gente fala vai toma no cú, vai se fuder, vai a puta que pariu, eu já escutei”. Para ele, a violência está em “outra coisa também, é as pessoas mexendo com a mãe dos outros, tendo trabalhado para que “[...] por mais diluído que seja o esforço, a escola permanecerá como a última defesa contra o desaparecimento da infância” (POSTMAN, 1999, p. 165 -6). “Não é todos os dias, mas vezes acontece no recreio, na física, na sala de aula, no refeitório”. Outro estudante relata que “não sei por que acontecem essas brigas. Brigam por fofocas...”, ao refletir sobre as situações que acontecem no bairro e que são alvos de conversas na escola, gerando atrito entre eles.

O que se percebe é, que muitas vezes, tal como acontece nas famílias e no bairro, tentam ser “o cara”, “de colocar respeito”. Querem manter os mesmos espaços de disputa e

poder. O aluno fala que “tem violência, na hora do recreio, que ficam de brincadeiras de lutas e socos, e daí quando um se machuca eles não entendem e partem para a ignorância. Na hora das aulas os guris ficam também de saquinho”. Existe a “violência verbal e algumas vezes física lá no recreio. E na sala de aula só a verbal, a física não chega a acontecer. E tem também a física me lembrei de que já levei um soco do colega na aula, lembra professor, aquele dia da aula de português”.

O aluno entende que há violência “quando brigo com alguém; quando falo algumas coisas para alguém também; a questão verbal, ofender os colegas com apelidos: orelha de abano, cara de rato; ficam mexendo com as gurias que moram no pântano”, dizendo que “elas moram lá e que quando acordam só veem cavalos morto, Zé do caixão por causa das unhas grandes, cabeça de ET por causa do [...]”.

Os educandos elencaram situações que os incomodam, que são pautas de conversas com os professores, direção e orientação. Nas rodas de conversas, muitas dessas situações foram aparecendo e trabalhadas diretamente em cada um dos encontros. Essa retomada é interessante, pois os alunos podem se ver e ficam pensativos acerca do que fazem sem refletir, sem compreender o quanto essas situações têm influenciado nas aprendizagens, na autoestima, na vontade de estar na escolar e no que a escola poderia contribuir para cada um deles.

Quando questionados se acham importante que haja disciplina na escola e em quais momentos, todos os educandos relatam que deveria haver regras de convívio em todos os espaços da escola, que saber conviver é importante, respeitando sempre as diferenças de cada um. Assim, o educando acredita que “é importante no recreio, na saída, no refeitório, na sala de aula principalmente, sei lá. Na sala de aula é um lugar que tem que ter mais respeito, se não vou ficar conversando, me distrair”, pois se não houver esse acordo “vai ser uma bagunça” relata outro educando. Afirmam que “tem gente que briga e todo mundo começa a gritar, quando começa as brigas e o professor tem que parar a aula, daí acaba [...] atrapalha a gente aprender”, referindo-se à importância das regras de convivência.

Os alunos vinculam o sucesso na aprendizagem às questões relacionadas à harmonia da sala de aula e o convívio entre eles. Para eles, é importante a diminuição da violência na escola para que haja “um bom desempenho escolar, ter educação e sair daqui uma pessoa melhor [...] as palavras das pessoas mudam, assim como na terceira série, eu já não falo tão

errado como antes, a gente aprende agir corretamente, ou tenta né”. E continuam: “na hora que o professor tiver falando tem que ficar quieto para ouvir e os outros colegas ouvirem o que ele quer explicar”. Dessa maneira, mostram a preocupação em relação à aprendizagem. Durante todo o projeto de intervenção, conversou-se nas rodas sobre essa relação entre violência e aprendizagem e de que forma as situações cotidianas da turma têm interferido no desempenho de cada um dos estudantes.

Para diminuir a violência na escola, os estudantes deram as seguintes sugestões:

[...] o único jeito de aprender é fazendo regras, ou tem outro jeito, mas eu não sei. Mas eu não sei que regras poderia ter; quem fizer violência, coloque expulso por alguns dias, daí os outros não vão mais fazer. Acho que as roda de conversa é bom, a gente pensa sobre nossas atitudes. tendo mais supervisão, e olhando bem as aflições, e conversando com os professores para ficarem olhando a violência na escola e não deixarem passar nada. As atividades que fizemos, aquela dos aspectos negativos foi bom, e também a do desenho e agora a do teatro vai nos ajudar, poderia ter mais. com castigo. Deixar a gente se recreio, chamar os pais, e até com a promotoria. Conversar, falar com os pais no causo, pode ajudar a não mandar para promotoria, mas isso já acontece, mas tem muito colega que não tá nem ai. Quando um ofende outro com o outro com apelido e quando brigam, é melhor conversar para resolver. Se respeitando um ao outro, sempre conversando. Acho que só conversando para diminuir a violência na escola

Foi-se conversando, durante a intervenção, sobre as questões apontadas. Os estudantes foram refletindo que não são as regras de convivência, os “castigos”, os encaminhamentos para a rede de apoio que iriam diminuir a violência, mas, sim, o comprometimento de todos, refletindo sobre as ações individuais e coletivas no sucesso do grupo. “Pensar em rede significa conceber a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulneráveis ou em situação de risco social ou pessoal” (Muraro, 2008: 25). Um fator preponderante foi o consenso deles na oficina dos esquetes, na qual sugeriram que não se realizasse mais a construção das regras de convivência, pois compreendiam que poderiam avançar mais sendo responsáveis não só consigo, mas com o outro, preocupado com as questões que afligem o meu “colega”.

Para os professores, disciplina é “respeitar as regras” com o “controle do corpo, dentro da escola é isso [...] se o aluno estiver quieto, debruçado na mesa, está bem [...] ele não pode caminhar, não pode levantar, estar fora do lugar não pode sair da sala” (Fala de um professor?). Segundo esse professor, conter a violência na escola não é desenvolver estratégias para controlar os alunos, mas fazer com que os alunos e a escola possam refletir seus espaços e de que forma as ações de todos tem contribuído para a violência.

Disciplina para os professores também está relacionada aos “alunos manterem sua organização com o material, os professores saberem conduzir os conteúdos de maneira atrativa, torna atrativos os conteúdos para os alunos aprenderem os conteúdos”, relacionando diretamente com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, para a professora é “ter foco no desejo, é o caminho percorrido entre um desejo e a meta”. A violência, nessa relação, está intimamente relacionada ao fazer docente, aos professores que não conseguem dialogar com seus alunos, propor uma intervenção pedagógica que atenda aos diferentes ritmos, às diferentes singularidades de cada educando e do grupo, o que acaba auxiliando nas questões que afloram a violência.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

A influência do entorno da escola tem sido determinante para o incremento da violência. Entretanto, não é a única! Os momentos ociosos entre uma aula e outra, entre as atividades pedagógicas, também propiciam momentos de distração que acabam influenciando para o surgimento de conflitos, de agressões verbais a de agressões físicas. E é o uso desse tempo livre entre os educandos que tem sido um dos momentos mais complicados de convívio, propiciando a agressão ao outro, motivado por algo “vivenciado” fora da escola. É o momento para “marcar território”.

Os professores destacam que há violência na escola nos momentos em que “Atitudes com palavras, assim, agressiva e muito bullying. [...] se tratam como se fosse a coisa mais normal. Apelidos, por exemplo, Maranduva, tem vários”.

O bullying, mencionado pelo professor,

“ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, outro aluno” (RAMOS, 2008, p. 1).

Outros momentos em que acontece a violência estão tocantes à

[...] questão sexual, de chamar um menino aquele da quinta [...] porque ele é homossexual, se trocam farpas da fulana ser “machorra” não ser “machorra”, a questão de ser gordo, principalmente com aluno aquele ..., questões de higiene

chamando as pessoas de “fedorenta”. [...] O machismo é uma das coisas que mais impera, sem falar na violência física, um vocabulário chulo, idiota, burro, imbecil, cala boca, vai te fuder, porra, merda, é um vocabulário comum.

[...] Uma que mais me deixou chateado, dois alunos se agredirem em sala de aula, mas eu estava grávida e não pude interferir, os próprios alunos apartaram. Além de violência verbal, isso constantemente, acontece todos os dias. Em especial as quintas séries, eu perco muito tempo das minhas aulas, debatendo o respeito entre eles, não só entre professor e aluno, mas entre aluno e aluno, quanto mais novo parece que eles se desrespeitam. Hoje os alunos não são tanto, vejo que já foram mais violentos, noto mesmo é a agressão verbal. Eles não notam que estão sendo violentos, quando falam de maneira agressiva, eles não percebem isso. (RAMOS, 2008, p. 1).

Por isso, “a participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas” com a “conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro” (NETO, 2005, p. 169). Para isso, é preciso, também, cuidar da escola, o sistema precisa ser parceiro para diminuição da violência, o professor, ao valorar sobre a violência, fala que percebe

[...] tanto na privada quanto na pública. Brigas entre aluno para resolver situações sem diálogo, na “porrada”, vivenciei. É difícil saber quando é preconceito. O próprio sistema é discriminatório, na medida que, o sistema tenta não ser, mas por natureza ele é discriminatório, a distribuição de renda de verbas é diferente em detrimento de outra escola, como é caso das escolas maiores. [...].

O preconceito, os apelidos, buscar no outro uma fragilidade para mostrar a ele que eu “mando” são alguns dos exemplos utilizados pelos professores ao presenciarem situações de violência em suas aulas. Também, é considerada violência na escola a distribuição das verbas, a forma como os gestores municipais entendem o que é escola e assistência que tem dado às questões da educação, com o exercício do poder simbólico, “os atores se submetem às ordens e exigências de superiores ‘bons’, ‘amigos’ e ‘compreensivos’ que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto ‘arautos’ dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores” (Castro, 1998: 11). A distribuição não igualitária dos recursos, onde se prioriza uma escola em detrimento de outra, se investe mais em determinada localidade por questões políticas, são, para os professores, uma forma de violência contra uma comunidade escolar. Não é só a violência de dentro da escola, não é só o entorno, é. Também, as políticas que não priorizam a educação como um todo, não dando assistência às demandas das unidades escolares.

Para resolver a questão da violência, os professores conversam com os estudantes sobre os conflitos percebidos, “quando acontece, eu tento separar os alunos e se eu vejo que dá para conversar, tento resolver ali mesmo”, caso não consiga resolver o aluno é encaminhado à orientação. Os professores relatam que conseguem resolver em “sua grande

maioria as situações em aula”. Além da conversa, a “imposição física, tenho que me colocar em pé e fazer algum gesto para frente “O que é isso? Pare!””, quando se pegam, prendo alguns gritos: “Solta!””, são algumas das estratégias pensadas até então pelos docentes. “Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a convivência de todos” (Castro, 1998: 12). Para os professores quando “eles não querem fazer as atividades é uma forma de agressão e violência” refletida pelos próprios estudantes, que durante as intervenções descobrem que também esse descuido com o seu processo de aprendizagem é uma forma de violência que eles cometem contra si mesmos.

É importante refletir que para o exercício pleno de docência que dê conta de dialogar com as diferentes singularidades de uma turma, é necessário compreender que não é “perder a aula fazer isso, para mim isso também é aprendizagem, que as vezes é trabalho”, no que tange a estabelecer estratégias para resolução dos conflitos em sala de aula. Não “deixo se criar, não dou espaço, tempo para isso” busca o professor mantê-los ocupados “a minha disciplina favorece, não justifica, mas favorece, favorece tanto a ocupação quanto a liberação dos alunos”, ao entender que a grande maioria dos problemas de violência na escola também é ocasionada pelo tempo ocioso dos alunos, os quais não realizam as atividades pedagógicas.

Os professores falam que a causa da violência/agressividade em sua aula e na escola é “um reflexo do cotidiano, eles passam por isso, ou eles sofrem com isso, estão acostumados a ouvir no grito, é muita falta de respeito, eles estão acostumado dessa maneira, para eles, o tratamento assim é normal”, sendo acentuado pela questão da “miséria social”. É evidente aos professores que “a falta de estrutura familiar, em termos financeiros e emocionais” tem influenciado na interação dos alunos na escola, “os pais que trabalham, por exemplo, como eles trabalham em empregos bem menos remunerados que o nosso, passam mais tempo fora de casa, fazendo um bico aqui e lá, eles não conseguem acompanhar, as crianças ficam soltas”, são algumas das vivências percebidas no diálogo com os estudantes.

São unânimes ao afirmar que “é um reflexo do que acontece em casa, no bairro, da desatenção dos pais, e não prevenir e orientar em casa”, assim, “é condição social, baixa escolaridade das famílias, falta de acesso à cultura pelos educandos, ao lazer e esporte” com “moradia precária”. O professor fala que “que em casa” é o “maior barraco, que eles vivenciam aquilo 24h por dia [...] já vem à situação familiar [...] pai agredindo mãe, mãe

batendo no vizinho”, na qual um estudante durante a aula relata que “a minha mãe bate na minha avó”.

Percebeu-se, durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, que “a escola não está preparada para resolver estas questões enquanto não houver um mapeamento dos mecanismos que geram e divulgam a violência dentro da comunidade escolar”, compartilha um professor, ao conversar sobre a importância do projeto para problematizar o que já está cristalizado dentro da comunidade escolar, que é necessário conhecer como vem acontecendo a violência na escola, sensibilizando os educandos e professores.

Para diminuir a violência na escola, “eles tem que se conscientizarem que não podem tratar os outros, tem que tratar como gostariam que fossem tratados [...] tem que ser muito dialogo e conversa, aprender a respeitar o próximo” refletindo que “uma coisa é brincar, outra coisa é denegrir a pessoa toda hora”, relata o professor. Questões tocantes à valorização profissional também foram ponderadas, pensando na “forma como o governo tem tratado a gente, em nível de carga horária e tarefa”.

Ao falar sobre o projeto de intervenção, o professor fala que, “por mais que a gente às vezes não consiga ver o resultado imediato, isso vai entrar na cabeça deles [...] eles estão refletindo sobre isso, tanto é que eles reconhecem os erros deles”, pensando na relevância de ações coletivas para diminuir a violência, “o apoio dos colegas de trabalho, tanto os professores conduzirem da mesma maneira, ter o apoio da direção, a gente pode contar com a direção”, sugestão de uma das professoras como uma das ações para diminuir a violência na escola.

Sente-se que se “cada pessoa entender seu papel, se cada aluno entender porque está naquela turma, naquela sala, daquele jeito, que ele tem um papel a cumprir diante dos colegas, da família, dos irmãos, acho que reduziria a violência”, assim, “se cada uma entendesse o que faz naquele lugar pensando em todos os profissionais da escola, poderíamos ajudar na problematização das ações que acontecem na escola”.

Ainda, durante o desenvolvimento de tal projeto, os professores foram refletindo que se pode muito, enquanto escola, pensar estratégias para diminuir a violência. As ações antes propostas como as dinâmicas de grupo, como trazer palestrantes de fora, buscar parcerias com a universidade para realização de oficinas, podem, sim, enriquecer o trabalho, mas não será tão importante quanto pensar ações junto com os estudantes, como aconteceu durante as rodas

de conversas. É esse trabalho dentro da escola que tem dado a possibilidade de conhecer de outra forma como a violência surge e de que forma os profissionais e estudantes da Escola Jeremias Fróes irão trabalhar.

6 – COMO VEEM OS EDUCANDOS E EDUCADORES A ESCOLA?

Ao conversar sobre o que é a escola e de que forma eles se relacionam, descobriu-se que, para os educandos, a “escola existe para estudar, ser alguém na vida, não sei, acho que é isso [...] é um lugar de respeito”, dessa maneira, serve “para aprender, sair daqui formado, essas coisas assim [...] também tipo, aprender a ser educado, sair daqui já bem de vida, com estudo”, conclui o educando. Alguns alunos falam que a escola é também para “conhecer amigos e a conviver com as pessoas”.

Essa relação entre aprendizagem e interação atribuída pelos educandos é uma relação para nós, professores, importante. Escola não é lugar apenas de construção de conhecimento, é, também, um espaço de interação, de descoberta do “eu”. Um lugar onde se descobre formas de se relacionar com o outro e a importância do convívio para a harmonia das relações que vão para além dos muros dela, adentra na sociedade, nos lares, na vida social de cada um.

Os educandos afirmam buscar na escola “aprender, conhecer pessoas, fazer amizades, respeitar os professores, não só os professores, mas aqueles que trabalham no colégio”, uma possibilidade para “uma faculdade, trabalhar”. A escola “poderia me oferecer educação, uma boa estadia para eu estudar, oferecer cursos do tipo de informática, culinária”, podendo inclusive “oferecer um bom emprego no futuro”.

Nessa perspectiva, a escola está também atrelada à elevação do status social, uma melhoria na qualidade de vida, uma possibilidade para um futuro melhor. Foi-se percebendo, durante o desenvolvimento do projeto, que a ausência de objetivos iniciais para permanência e motivação de cada educando, foram sendo construídos pelos anseios de uma vida melhor, as rodas de conversa foram possibilitando a cada um conhecer um pouco mais das aflições da comunidade Jeremias Fróes.

A amizade, o recreio, as aulas, os passeios pedagógicos, a merenda, os professores que “sempre se preocupam com a gente”, são para os estudantes situações boas que acontecem na escola e fazem dela “um lugar importante” para crescimento pessoal e social. Consideram ruins as situações que eles desencadeiam, que até então não haviam refletido, lembram que “tirar pedra nos colegas, incomodar no recreio, bater nos outros, foi o que deu tudo errado, atrapalhar os colegas, incomodar durante as aulas”, são as coisas negativas. Assim, “as brigas, as confusões [...] ficar discutindo com a outra”, o “preconceito porque a

gente é gordo, ou fazem piadinhas de bicha, quando chove tem muita goteira, isso é muito ruim”, ao refletirem sobre os aspectos de relacionamento e estrutura do lugar.

Refletem que “as brigas no recreio, falta de educação, eu acho que também que não cuidamos do material escolar, da escola, são as coisas ruins que tem aqui”. Outra questão é a “falta de respeito com os professores e as vezes com as funcionárias, mau comportamento, e mais ou menos de estudo, reprovação”, elementos que identificam ao pensarem algumas coisas que incomodam cada um deles na escola.

Os educandos afirmam que quando não estão na instituição, “vou para a casa de amigos meus, jogo bola, incomodo na rua atirando pedra nas casas, brigando com os amigos e com os estranhos, fumando maconha, mato aula, vou para o quadrado curtir”.

Em meio ao trabalho e ao lazer, o estudante faz opções: “jogo bola, ando de bicicleta, faço um monte de coisa [...] às vezes trabalho no ferro velho para arrumar dinheiro, ando de cavalo, vou para a estância pescar, eu e pai”. Além de brincarem no bairro, ajudam o pai e a mãe com os fazeres domésticos, ficam vendo televisão, jogando bolinha e pulando amarelinha, situações que os alunos relataram fazer fora da escola, em momento algum da fala dos estudantes aparecem situações relacionadas a escola. Não possuem o hábito de estudar em casa, nem conversam com seus pais sobre a aprendizagem. Essa relação de ausência do pai na vida escolar dos filhos é perceptível por eles, em conversas na roda, os estudantes afirmam que seus pais “não perguntam nem como foi a aula hoje professor”, “isto significa que há uma perda da intimidade, dependência e lealdade que tradicionalmente caracterizam a relação entre pais e filhos [...]”(POSTMAN, 1999, p.164).

Os estudantes relatam que já foram encaminhados para o serviço de orientação e coordenação da escola, após as seguintes situações:

Eu incomodo batendo nos colegas, atirando bolinha de papel, desrespeitando a professora.

Fico cantando, achacando na aula. Achacando é a mesma coisa que incomodando na aula. Fico colocando apelidos nos colegas e respondi para professor.

Eu brigava muito com os guris, pois eles ficavam mexendo, conversando muito, daí atrapalhei a aula dos professores e dos colegas.

Coloquei apelidos nos colegas, xinguei, um monte de coisas. Falei com a falta de respeito com os professores.

Briguei e mexi com meus colegas. Eles ficam mexendo, me chamando de bigodão e eu fui dar neles.

Essas foram algumas situações que os alunos lembraram durante as conversas. Os registros mostram que a violência acontece como continuidade das situações que vivem na

comunidade, no cotidiano, que acontecem na família e no bairro, e têm sido determinantes para que a escola seja o espaço em que eles podem mostrar ao outro sua coragem e coagi-lo. Os alunos foram percebendo que os prejudicados nessa relação são eles mesmos, que não aprendem, não conseguem interagir com o outro, conhecer e fazer amizades na escola.

O fazer do professor e o sucesso do grupo também são prejudicados nessas situações. Para os professores, “a escola deveria abranger os alunos, acolher os alunos e dar o máximo de instrução para eles, [...], as crianças deveria ter acesso a médico, a alimentação, dar um atendimento, já que são alunos mais carentes”. Percebe-se que numa comunidade muito carente como essa vivenciada, é importante que a escola trabalhe diretamente com a rede de apoio.

Assim, um professor explica que, para ele, o papel da escola é “o da socialização e transmissão do conhecimento formal, ensinar a ler, escrever interpretar, ampliar a visão de mundo, desenvolver a capacidade de leitura de mundo”, um dos problemas é que “a gente fica muito mais controlando a disciplina do que outra coisa”. O poder simbólico é, para Bourdieu, “uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 1998, 15).

Na fala de um dos professores entrevistados, a escola

“além de ensinar o aluno ela orienta para o caminho do bem, mas esse não deve ser só o papel da escola, ela deve trabalhar com os pais, ela enfatiza esses valores que deveriam vir da família”, não “temos o apoio da família, e temos que executar esse papel, [...] ensinar que eles devem estudar, trabalhar, se independentes construir sua vida”.

Além disso, “ela [a escola] trabalha os conteúdos para que os alunos possam sistematizar os conhecimentos, terem essa base de conteúdos para puderem avançar para o ensino médio, para puderem fazer uma faculdade”, conclui o professor.

O papel da escola “hoje tem que ser um papel social e político, social no sentido que tem que inserir as crianças nessa sociedade onde ela está e político no sentido que a escola não pode se negar que há uma luta de classes”, resultante “da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes” (ZALUAR & LEAL, 2001, p. 149). Ainda refletindo, o professor conclui que a escola “é um espaço de difusão do conhecimento produzido pela humanidade, de socialização, de atitudes

éticas, de prática de cidadania”, dessa forma “se a escola não estiver cumprindo esse papel, então está fora da proposta no meu ver”.

É preciso, ainda, conhecer um pouco melhor como os professores entendem o que é ser professor e ser aluno a fim de que se possa conhecer mais qual é a relação dos professores com a escola. Assim, ser professor “é conseguir ensinar algo, aprendam a ter gosto por alguma atividade, não é só a força, mas que levam para a vida, que consigam depois que sair do colégio realizar alguma atividade”. Para isso, é preciso que o aluno esteja “aberto a novas experiências, ser interessado, ter vontade de aprender”.

O professor deveria “ser um mediador de conhecimentos, trabalhar aquele conhecimento que o aluno traz e desenvolver suas capacidades para que ele possa ampliar seus horizontes”. Dessa forma, “é gratificante, quando tu vês que tu desperta o interesse do aluno, quando tu desperta a curiosidade, quando tu influencias o processo de conquista e conhecimento dele”. É necessário “ter paciência para ensinar, é ter paciência para dedicar horas e horas, elaborando e criando coisas não sou criativa, mas estou tentando estimular esse lado meu”, para isso, ser “aluno é ter um foco, um objetivo” para que escola e educandos consigam alcançar um seus objetivos, o da aprendizagem de excelência.

Na relação professor e aluno, percebe-se, a partir das conversas, que para os professores “o problema é que eles não têm essa autoestima para buscar [...] eles não te cobram, deveriam cobrar de nós professores”, só assim se conseguirá fazer com que os educandos reflitam que “ser aluno é ser um aprendiz, um cidadão, um questionador, um curioso, é com quem o professor aprende muito também”, refletem os professores.

O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o educando ativo nesse processo, responsável pelo seu processo de aprendizagem, questionador e problematizador das metodologias utilizadas pelo professor, que reflete e discute o seu papel, o papel do professor na sua aprendizagem e o papel da escola para sua vida, é o aluno que os professores gostariam de ter. Nas rodas, foi-se percebendo que os educandos desconheciam esses espaços de construção coletiva não só das suas ações no grupo, em relação à interação e harmonia da sala de aula, mas a participação ativa da construção das suas próprias ferramentas de aprendizagem, nas quais podem problematizar e refletir com os professores questões de metodologias e avaliação das diferentes áreas do conhecimento.

7 - QUE AVALIAÇÕES FAZEM OS PROFESSORES E EDUCANDOS SOBRE A INTERVENÇÃO?

É muito importante que todos que qualificaram o projeto de intervenção possam dizer suas impressões, fazer suas avaliações, orientar no sentido de qualificar os projetos futuros. Assim como para Santos (2000), a ciência não descobre, ela cria, o projeto de intervenção também se inclui nessa percepção. Segundo o autor “a incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (p.54).

No cenário educacional, o conhecimento deve levar em conta as peculiaridades do local onde o contexto se constitui, trabalhando em busca de novas conexões, em um caminho de composição transdisciplinar, desenvolvendo uma pluralidade metodológica que tem a tarefa de encurtar as distâncias entre sujeito e objeto, desenvolvendo, na intervenção, metodologias coletivas com a construção participativa de todos.

Os estudantes e professores, ao término das atividades do projeto de intervenção. Foram perguntados de que forma o projeto foi importante para cada um deles. Os estudantes relataram que:

Eu acho que tem ajudado. A atividade do laboratório de informática me fez pensar bastante, me fez pensar que eu tinha que parar com tudo que eu to fazendo, que não ia ir muito longe. Os apelidos nos outros, eu parei com eles agora. Meu pai também conversou comigo, daí resolvi parar de mexer com os outros.

Acho que estão funcionando, a única coisa que fazem agora é se xingar com palavras, é muito difícil se brigarem assim. As atividades que fizemos fazem a gente pensar um pouco antes de fazer as coisas, acho que meus colegas pensam agora. Estamos se respeitando mais. Isso deveria ter sido antes, para a gente não brigar mais. As conversas são boas, nos ajudam. [...] Só sei que melhorou.

Eles depois das atividades não estão mais brigando, falam poucos apelidos, depois a gente conversa sobre as coisas das atividades, o que nós conversamos com vocês. Os aspectos que a gente trabalhou, a amizade, que agora tem gente que está ficando amigo e antes não era, isso tudo ajudou.

Eu acho que ajuda sim, é que os aspectos positivos nos ajudou a pensar sobre a violência. As rodas de conversa nos ajuda a pensar como resolver aquilo, a gente conversa e não fica brigando, todo mundo fica responsável por algo. Isso é bom. O texto da informática, foi bom, pois nos ajudou, como tu mesmo fala, sobre a agressividade da sala de aula, eu gostei porque daí eu pude escrever o que sinto. No desenho também.

A construção coletiva das estratégias foi fundamental para que os alunos pudessem refletir sobre suas ações no grupo, discutir sobre a violência até então normal para eles.

Benevides de Barros (2001) aponta para a importância de tomar o grupo como estratégia de formação, afirmando que

Temos aí desenhada outra concepção de formação onde não é mais a forma / ação o que se prioriza, mas as forças que instituem tais “formas”. O que ganha lugar de destaque é a processualidade, o inventar modos de “aprender”, o poder olhar o texto, o contexto e o fora do texto como fluxos que se atravessam constituindo formas (p. 86).

Os alunos relatam que “os colegas não estão se agredindo verbalmente tanto como antes e, agora, a amizade a gente está mais forte”, enaltecendo a importância das “rodas de conversa ajudam e muito, daí a gente se olha, e se respeita”. É importante destacar que para os educandos as atividades construídas coletivamente, essas rodas lhes possibilitam:

[...]. Depois de algumas coisas eu fico pensando e vejo que as vezes estou errado, mas outras eles estão errados. Mas daí a gente como o senhor e os professoras falam, tem que se pensa no grupo da aula, nos influenciamos o comportamento de todos, temos que pensar mais. Eu gostei das atividades, poderiam ter sido desde o início do ano, sei lá;

A gente pensa no que vai fazer antes de fazer. Diminuiu agora a violência, as brigas, as discussões. Os apelidos também diminuiu. O teatro é bom, a gente aprende como se a gente tivesse dentro da sala de aula, e ajuda a pensar como a gente vai resolver as coisas.

Nossa turma já melhorou bastante, ninguém coloca apelido em ninguém, ninguém mexe mais com ninguém. Ninguém briga mais com ninguém. O trabalho no computador, na informática foi muito bom, nos ajudou muito a pensar sobre nós na aula. Acho que não tem mais nada para melhorar.

Durante as atividades, foi-se percebendo o envolvimento dos educandos com as tarefas, resistência inicial em construir as reflexões, foram encarando como uma atividade genuinamente deles, envolvendo-se ativamente com todos os momentos das atividades. Em roda de conversa, os alunos foram nos relatando suas inquietações e, após as primeiras reflexões no grupo, cobravam uns dos outros comprometimento com o outro, com o grupo, após cada atividade do projeto, relembavam situações que deveriam ser superadas, mas que ainda persistiam, como a questão dos apelidos.

Os relatos identificam situações que hoje conseguem resolver no grupo, ações que os incomodavam e que foram sendo superadas por cada um deles. Em relação a essa mudança nos educandos, os professores compreendem que o projeto de intervenção teve seus impactos na diminuição da violência na turma, e, muito mais do que diminuir a violência, o mais importante foi conseguir unir a turma em torno de um objetivo, fazê-los refletir sobre o papel no grupo e como cada um deles influencia nas relações que acontecem em sala de aula.

Os professores são unânimes em afirmar que as atividades do projeto ajudaram para que os educandos melhorassem as relações entre si. “As atividades ajudam para que eles estejam melhores [...] eles estão si; estão refletindo sobre isso, talvez eles ainda mantenham algum comportamento inadequado porque eles ainda são muito imaturos”. Dessa maneira, os docentes refletem

[...] que o projeto deveria ser expandido para o resto da escola. Com certeza na quinta eles refletem sobre seus erros, as atividades ajudam muito. Agora mesmo a esquete que vamos fazer, vai ajudar muito, as rodas de conversa auxilia muito para que o grupo tome consciência daquelas ações e possam refletir coletivamente. A sugestão seria expandir para as outras turmas, poderíamos inclusive abordar temas como violência contra a mulher, tipos de violência para as turmas a partir da 6 série, que eles conheçam os índices.

As ações fazem pensar e refletir, eu notei que eles melhoraram. Nas minhas aulas um determinado aluno é ótimo, mas alguns outros professores reclamam das atitudes deles. Eu acho que esse projeto vai ajudar na diminuição da violência, eles estão mais calmos. Eles tem que houver novas opiniões, eles tem que refletir, tem muito negação com o outro, e as ações ajudam.

As ações desenvolvidas foram importantes para refletir sobre a violência na turma da quinta série, esse refletir a partir das reflexões coletivas onde estudantes e professores, juntos, foram construindo, coletivamente, as estratégias. Se os alunos não percebiam a violência em sala de aula, as reconheciam no momento de sofrer ou fazer determinada ação e foram, durante o projeto, amadurecendo a questão da violência que sofrem na comunidade e que diretamente influencia nas relações que possuem na escola.

Assim, Samira Kauchakje (2007) fala sobre a importância da avaliação contínua durante todo o projeto, onde, nas rodas de conversa, pode-se ir acompanhando como cada aluno se relacionava com as atividades e como se poderia ir construindo juntos. Nesse inteirem, a avaliação é o

“(...) processo contínuo, estando presente em todos os momentos do projeto. Permite identificar problemas no desenvolvimento do projeto e suas possíveis causas, de modo a antecipar medidas para a recondução das atividades conforme o planejado ou de acordo com necessidade de novos direcionamentos” (2007, s/p)

Nesse processo contínuo, foram sendo realizadas as intervenções necessárias à construção desse projeto de intervenção, na reflexão de todos que participaram diretamente, com as orientações constantes do mestrado, foi-se elaborando as metodologias que foram cruciais para a diminuição e reflexão da violência na turma.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA A REALIDADE, PERCEBENDO NOVOS CAMINHOS E NOVAS POSSIBILIDADES

A violência na escola Jeremias Fróes se insere num contexto de alta vulnerabilidade social. Os educandos vivem diariamente a violência doméstica, o preconceito racial e étnico, a violência contra a mulher, o encontro e desencontro com as drogas e é essa interação do entorno da escola que tem influenciado diretamente nas relações que vão surgir dentro da escola.

Analisando os diários do serviço de orientação, registrou-se que 78 % das situações de violência que aconteceram na turma foram em razão de desentendimento familiar, ciúmes, conversas paralelas, preconceito racial e preconceito sexual sofridos no bairro que foram “acertadas” na escola. Os restantes foram em razão de discussão sobre assuntos referentes ao conteúdo da sala de aula, furto e descuido com o patrimônio escolar. Durante as conversas na Orientação e Coordenação da escola, os alunos são convidados a pensar sobre suas ações e, a partir dessas reflexões, proporem soluções individuais e coletivas.

Para Peralva,

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência. (apud LUCINDA, 1999, p. 32)

Esse jogo de forças, exercido entre os estudantes, mostra o quão nós educadores necessitamos intervir. Não é na força que se resolvem os conflitos, não é com força que se vai dizer ao outro o que não se gosta, o que incomoda, é no diálogo que se vai, conjuntamente ao outro, construir estratégias para superar aquele conflito, como medida protetiva à violência. Romper com essa cultura da violência é um grande desafio da sociedade, da escola, dos gestores públicos.

Chegou-se ao final dessa etapa do projeto de intervenção com os educandos afirmando que conseguem, hoje, refletir sobre suas ações. 92% entendem que possuem condições de dialogar e resolver as situações sem o auxílio de uma terceira pessoa, sem um profissional da escola; 6% ainda necessitam da mediação de um adulto e 2% não sabem como

vão reagir às situações de violência, se irão, ou não, conseguir resolver dialogando e elaborando suas próprias estratégias não violentas. Desse modo, em relação à Educação para a Paz, é necessário dar continuidade a esse processo refletivo, a violência “necessita ser estudada, conhecida, debatida, para que as propostas de educação para a paz, em terras brasileiras, ganhem fôlego e sustentação” (GUIMARÃES, 2005, p.320).

As agressões verbais contra os colegas, entre 2012 e 2013, foram 78% das pautas de conversas. Os estudantes buscavam algo que pudesse prejudicar a imagem do outro. Era uma forma de se manter no “comando”, ser “superior” assim como sou no bairro. Essas agressões eram motivadas em razão de algum desentendimento no entorno da escola. Depredações do patrimônio escolar foram 5% e 17% contra o fazer pedagógico, aqui identificados pelos educandos, naqueles momentos em que o professor está “tentando” desenvolver determinada atividade “e eu não quero fazer nada e fico tumultuando a aula”, e, também, nos fazeres pedagógicos que vão para a casa “e eu não quero fazer nada em casa, já basta ter que vir para a escola, minha mãe não estudou e ganha bastante”, e são alguns dos relatos dos alunos.

Foram desenvolvidas diferentes atividades: os pais foram chamados para participarem da vida escolar de seus filhos; buscou-se realizar reuniões individuais ou em pequenos grupos e coletivas. Mas normalmente não houve sucesso, uma vez que os pais entendem que é apenas dever da escola e que não possuem nenhuma obrigação. Quando se conversou com os educando sobre as questões de violência, eles perceberam como algo natural e reconheceram a necessidade de conversarem com seus filhos, o que parece não surtir efeitos na escola.

Tomaando a contribuição de Charlot, que define violência como

Golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentéismo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT apud ABRAMOVAY 2002, p. 69)

Os pais tomam como exemplo as situações de violência cotidiana que acontecem no bairro, nos relacionamentos que mantém no entorno da escola, não caracterizando as ações de seus filhos no local como algo ruim, “ele apenas se defendeu, lá em casa eu me acerto depois com ela, vou lá casa da mãe dela para acertar”, ao tentarem resolver uma situação de conflito

no âmbito escolar. Os pais foram sensibilizados sobre a importância do diálogo e que com a violência não se resolve a violência. E é necessário se colocar no lugar do outro, pois o uso da força pode trazer consequência mais graves para ambos.

Durante os diálogos, enalteceu-se a importância dos conflitos serem resolvidos na escola, embora 78% desses surjam em razão de algum desentendimento fora dela e buscou-se intermediar, promovendo o diálogo entre eles, fazendo desse uma ferramenta importante. Os professores trabalham nessa mesma perspectiva, todas as ações violentas são resolvidas na escola, os alunos não saem do local sem antes conversar sobre cada situação, pois “sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 1996, p.138). As contribuições de Freire e Charlot ajudam a pensar, a identificar as situações de violência atreladas às questões de vulnerabilidade social, ausência do Estado, desobrigação da escola, relação de força, que tanto acomete as relações sociais.

Nos encaminhamentos realizados pelo educandário, os pais se sentem desobrigados a encaminhar seus filhos, demorou-se até um ano pra conseguir uma consulta com neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo e outras especialidades e quando conseguida, os alunos não são acompanhados pelos seus pais, o que os coloca novamente no final da lista de espera. Esse “descuido” com a saúde e vida escolar de seus filhos acaba influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos e nas relações que mantém na instituição.

Atrelada a essa ausência da família na escola, surge a falta de interesse do aluno pelas atividades escolares, baixa autoestima e dificuldade de aprendizagens que poderiam ser trabalhadas com os diferentes profissionais da rede de apoio. Compreende-se como rede “um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais” (LORENCINI, FERRARI & GARCIA, 2002, p 298). Os alunos se sentem na obrigação de trazer os conflitos que vivem no bairro para resolverem dentro da escola. Durante todo o projeto, foi-se refletindo sobre essas questões, os alunos foram amadurecendo as relações entre eles, percebeu-se que o diálogo começou a fazer parte de suas ações, o cuidado com o outro e com o grupo foram determinantes para diminuir a violência em sala de aula.

O projeto de intervenção “foi importante para nós”, relata o educando na roda de conversa, “para que pudéssemos perceber que os problemas dos nossos pais, não podem influenciar no meu relacionamento com minha colega”; “todos saem prejudicados no fim”

quando a gente pratica qualquer ato de violência. Essas relações de cumplicidade, cuidado com o outro, diálogo e interação, foram as principais conquistas do projeto, pois, concomitante a elas, houve a diminuição da violência na escola.

Os professores, coordenadoras e educandos solicitaram que o projeto fosse expandido para toda a escola, devendo ser uma ação permanente, compondo o Plano Pedagógico da Escola, para que “Lele”, como era carinhosamente conhecido na escola, ex-aluno que desistiu de estudar na quinta-série, que trabalhava com o tráfico de drogas e, em 2012, teve sua mãe e familiares presos por serem interceptores e distribuidores de drogas, vítima de homicídio em janeiro de 2014, tendo 17 anos, “apagado pelo tráfico”, como relatam os educandos, seja o último caso de “perda” da comunidade escolar Jeremias Fróes. Diariamente, tem-se realizadas conversas, organizado oficinas e campanhas contra a drogadição e o abuso sexual, na tentativa de sensibilizar os educandos, dar-lhes as ferramentas necessárias sua proteção. Muitos alunos já se envolveram ou se envolvem com drogas, para algumas famílias o tráfico tem sido a única fonte de renda. O projeto de intervenção auxiliou a discutir essas questões com os estudantes, que, ao ficarem sensibilizados com o caso “Lele”, ficaram sensíveis às questões de vulnerabilidade em que vivem.

Percebeu-se a necessidade de uma intervenção no entorno da escola para que se consiga amenizar um pouco os impactos dentro do ambiente escolar. A rede de apoio precisa funcionar para atender as demandas, o fluxo de encaminhamentos da rede municipal e estadual de Pelotas não têm tido o retorno necessário em razão das demandas. Nesse sentido, os serviços públicos precisam ser qualificados, tendo, ainda, um policiamento comunitário, posto de saúde que tenha as especialidades médicas, não se restringindo ao atendimento clínico e serviço básico de odontologia.

No início de 2014, conseguiu-se firmar uma parceria com a promotoria da educação, a fim de garantir o direito do educando aos encaminhamentos da escola, os pais serão conscientizados sobre a importância do acompanhamento da vida escolar de seus filhos, o promotor numa ação conjunta com a escola, irá mobilizar a comunidade sobre a importância da educação na vida de cada um. A guarda municipal, no segundo trimestre de 2014, sensibilizada pelas questões de violência na escola e seu entorno, está realizando oficinas na escola sobre a violência no bairro e sua implicação na escola, tráfico de drogas, direito violado e abuso sexual, buscando unificar a rede de proteção à criança e ao adolescente.

Precisa-se de ações afirmativas para incluir todos os cidadãos aos serviços indispensáveis ao bem estar, à saúde e educação de qualidade, saneamento básico, distribuição de energia, água e internet, acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Discutindo a questão da Educação para a Paz, pode ser observada como “o espaço onde as pessoas “desinventam a violência”, firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos” (PASSOS apud CABEZUDO; GADOTTI; PADILHA, 2004, p.60). Sentiu-se, durante as rodas de conversas, que os educandos sentem essas carências e criam suas próprias estratégias na tentativa de burlar as condições sociais que vivem. São conscientes que o tráfico é crime, pode levar a reclusão e a morte, mas traz a ilusão de ser uma das poucas alternativas que tem para sobreviverem¹. Como dialogar com essa realidade?

Para que a educação melhore, é necessário entendê-la como um organismo vivo, de intensa interação com o meio onde se insere, investir nas escolas massivamente, torná-las atrativas, qualificar os espaços de formação continuada dos professores e funcionários, investir em programas de pós-graduação em todos os níveis, qualificar a merenda, os espaços físicos, aquisição de tecnologias, há ainda um caminho importante a ser percorrido, “não se pode melhorar a pessoa humana com um número cada vez maior de leis e preceitos” (KÜNG, 1999, p. 57), é preciso investir no acesso de todos.

O país, nos últimos anos, tem avançado muito. O Estado Brasileiro tem realizado investimentos pesados na rede federal técnica e superior, nas escolas de educação básicas, com descentralização de aportes financeiros, programas de formação continuada em diferentes níveis, a educação se qualifica, as escolas, institutos e universidades federais crescem, todos ganham, avança-se para um país onde seus cidadãos saibam, cada vez mais, o que é preciso para viver de maneira harmoniosa, com saúde e paz. Na educação se constrói uma nação.

¹ Há um paradoxo que aparece no mapa da violência no Brasil Os jovens veem nos tráficos uma forma para sobreviver. Mas os dados mostram que 27% por cento dos jovens que entram no tráfico morrem assassinados antes de completar 16 anos. Os dados estão disponíveis em <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>. Acessado em jun. 2014.

9 - REFERENCIAS:

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Mirian. Escola, Violência e Fantasia. In: **Violência nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar?** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003. 56p.

AFONSO, Maria Lúcia M. & ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GOMES, Nilma (Org.). **Dialógos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977

BENEVIDES de Barros, R. . Grupo: estratégia na produção. Em J. Brito, M. E. BARROS, M. Y. Neves & M. Athayde (Orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, M. O estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, 24(1): 9-22, 1998.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Pelotas. 2012.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola. 2002 In: **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, p. 67-93.

PARO Vitor. Vitor Paro: **depoimento** [out. 2012]. Entrevistadores: à Ocimara Balmant. São Paulo: Nova Escola: SP, 2012.

FURTADO, R. & FURTADO, E. **A Intervenção participativa dos Atores – INPA**: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável. Brasília: IICA, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Cidadãos do Presente**: crianças e jovens na luta pela paz. 3.d. São Paulo: Saraiva, 2005.

KÜNG, H. **Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. São Paulo: Paulinas, 1999.

PASSOS, Sônia Maria. Porto Alegre: cidade educadora. In: CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. (orgs.) **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEREIRA, Júlio Cesar R. **Análise dos dados qualitativos**: Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: USP, 2001.

SASTRE, G & MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. Pedagogia vivencial humanescente: educação para o sentipensar a condição humana. In: CAVALCANTI, Kátia Brandão (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente**: para sentipensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Ciudad Universitária, Visor Distribuciones, S.A, 1983/1995.

_____. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972.

LOPES, Rosilene Beatriz e GOMES, Candido Alberto. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A. & GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). **O Fim do Silêncio na Violência Familiar**: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinicius da Silva. **120 Dinâmicas de grupo: para viver, conviver e se envolver**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MURARO, H. M. S. (Org.). **Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência**. 3. ed. Curitiba: Secretaria Municipal de Saúde, 2008.

NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n. 5 (supl.), p. S164-S172. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

NUSSBAUM, M. C. **The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age**. Cambridge, MA, USA, Belknap Press of Harvard University Press, 2012.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,, 1992

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão Pública de Serviços Sociais**. Curitiba: IBPEX, 2007.

RAMOS, A. K. S. Bullying: **A violência tolerada na escola**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

Santos, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento (Originalmente publicado em 1987), 2000.

VAZ, H. C. L. **Introdução à ética filosófica**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25.

ZALUAR, A. & LEAL, M. C. Violência extra e intra-muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16(45): 145-164, 2001.