

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

**PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS
NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS
E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS EM COLABORAÇÃO**

TERESINA - PI
2014



FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

**PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS
NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS
E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS EM COLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M149p Machado, Fabrícia da Silva.

Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração / Fabrícia da Silva Machado. – 2014.

184 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Violência - Educação. 2. Bullying - Escolares. 3. Sentidos e Significados. I. Título.

CDD 371.782

**PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS
NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS
E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS EM COLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Aprovada em 28/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI/PPGE^d)

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (UFC/PPGEB)

Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI/PPGE^d)

Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGE^d)

Suplente

Ao meu pai, João Italiano Fabrício da Silva (*in memoriam*), por me ensinar que a beleza da vida está nos pequenos gestos, mesmo sabendo que muitas vezes temos que “mastigar pedras” para seguir em frente e, principalmente, por ter me concedido a melhor herança que um pai pode deixar ao filho, isto é, o estudo, por ser intransferível e transformador de vidas.

A palavra OBRIGADA não comporta a imensidão do meu agradecimento a todos a quem eu afetei e também aos que me afetaram durante a produção deste trabalho, pois não o considero somente meu, mas de todos aqueles que dele fizeram parte ao longo dessa caminhada.

À minha querida “vovóprofa”, Ivana Maria, pela orientação dedicada ao longo da produção deste trabalho e pela formação humanística que levarei para toda a vida, pois com ela aprendi a querer sempre mais, tanto cognitivamente quanto emocionalmente. No entanto, nós duas sabemos que atingir essa compreensão não foi uma tarefa fácil, pois quando cheguei às suas mãos, eu me encontrava como uma manga “verde” ou, como ela fala, um bicho bruto, ou seja, meu nível de consciência era elementar e não permitia entender as causas das minhas ações. Sendo o par mais experiente, ela colaborou para que eu compreendesse as minhas reais necessidades e, conseqüentemente, iniciasse o voo em busca da liberdade. Foram idas e vindas até compreender que não chegaria a lugar algum sem colocar em primeiro lugar a materialidade das horas de estudos e das inúmeras tentativas de escrita, mediadas por nossos encontros diários que possibilitaram a expansão das nossas significações. A partir dessas compreensões, oriundas das vivências nesse período, pude evidenciar a importância da potencialização contínua do *conatus*, isto é, a verdadeira felicidade. **OBRIGADA!**

Ao meu pai, João Italiano (*in memoriam*), pelo carinho e pela sua determinação. Papai a saudade é eterna, mas sei que onde você estiver estará muito feliz em ver sua filha realizando um grande sonho.

Ao meu querido avô Cláudio (*in memoriam*), pela amizade e pelo carinho em todos os momentos da minha vida, e principalmente quando passei no “mestral”, como ele dizia.

À minha querida mãe, Miralice, exemplo de força, coragem e fé em todos os momentos.

Aos meus queridos irmãos, Paulo, Fabiana e Fabíola, pela compreensão da minha ausência e pelo eterno incentivo.

Ao meu lindo Carlos Henrique, pelo amor e companheirismo nos momentos de aflição.

À professora Rosa Maria, por ter me recebido, literalmente de braços abertos, para a concretização deste sonho. Enfatizo, ainda, que a palavra **OBRIGADA** não comporta o imenso agradecimento que tenho por ela.

À professora Bomfim, pela gentileza de sempre me ajudar com novas leituras e pelas contribuições durante a produção deste trabalho. Muito **OBRIGADA!**

À professora Kelma Matos, pela atenção e pelo carinho, por ter aceitado o convite de participar da defesa e, principalmente, pelas contribuições tão necessárias para expandirmos este estudo.

À professora Vilani, pela contribuição afetiva e intelectual durante a produção deste trabalho.

À minha querida amiga Mirian Abreu, pela sua amizade, prova que mostra que Deus escolhe as pessoas certas para cruzarem nossos caminhos. **OBRIGADA** por você ser quem é, pessoa meiga, dedicada e, principalmente, atenciosa para com o próximo.

Ao meu querido FORMAR, por todos os momentos de afecção e estudos colaborativos, especialmente representados pelos meus amigos Iarla, Tatiana e Tiago.

Aos meus queridos e amados alunos do curso de Pedagogia da UFPI, em especial as turmas 2012.2, 2013.1 e 2013.2, vocês foram essenciais para o meu desenvolvimento como professora.

À minha madrinha, Docarmo, pelo exemplo de ser humano e profissional, por suas palavras de incentivo que foram e serão meu alimento diário para sempre querer a busca do ser mais.

Aos meus amigos abençoados Danniell, Aracelle, Verônica, Ana Carina, pois sem eles não teria conseguido a materialidade necessária para a concretização desta pesquisa.

Aos meus queridos amigos, Suênya, Joselina, Joimara, Eliana Freire, Katariny, Keylla, Antônia Regina, Vilma, Cleudia, Meireles, Dolores, Socorrinha, Patrícia, Conceição, Léia, Cláudia, Fábio, Eliane Alencar, Dilma e Claudilene, pela amizade e pelo companheirismo depositados em todos os momentos. Vocês foram essenciais!!!!

Às minhas princesas, Camila Revoredo, Silmara, Evelyne Lemos e Sanatyelle Sousa, pelas palavras de alento durante essa caminhada.

Aos meus amigos Marina Pinheiro e Danilo Pinheiro pela amizade e apoio nos momentos de aflição.

Aos meus amigos da UESPI, que mesmo de longe torceram por mim, em especial, Danniell Rios, Samara Carolina, Wilson Oliveira, Marcinha, Josilane, Darlene e Vicente.

Aos meus queridos professores da UESPI, em especial o professor José da Cruz Bispo de Miranda, pelo incentivo na e pela pesquisa.

Aos meus queridos amigos da 19ª turma, em especial Juliana e Ruth.

À minha querida Isana, pelo apoio e pelos abraços de amizade tão necessários durante todo o percurso deste trabalho.

Em especial, aos meus queridos amigos Isolina, Hilda, Janaina Gomes, Eliene, Elieide, Emanoela Maciel, Valdirene, Eliana Alencar, Francisco Machado, Dalva Fontenele, Nazaré e Lucélia pelas contribuições tanto de conhecimento quanto de afetividade.

À minha amada Ozita, por todas as conversas compartilhadas.

À minha querida amiga Geysa Drielle, pelas horas de estudo.

A todos os funcionários do PPGEd, em especial à Fernanda, Francisca Damasceno, Fábio, Clayton e Suely.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pela oportunidade concedida de expandir meus conhecimentos.

À Capes, pelo incentivo financeiro.

E **OBRIGADA** ao meu amado Deus, por ter me dado forças para continuar, pois, muitas vezes, tive a minha potência de agir, atingida pelas condições materiais, pois corpo e mente não se separam, mas por meio do controle das afecções pude expandir os meus estudos e concretizar este sonho. Agradeço também pela oportunidade de afetar e também ser afetada por todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a materialização desta dissertação.

A felicidade não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude, e não gozamos dela por refrearmos as paixões, mas ao contrário, gozamos dela por podermos refrear as paixões.

BARUCH ESPINOSA

RESUMO

Este estudo investiga os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar atribuídos por três professoras de uma escola pública da zona norte do município de Teresina-PI, no ano de 2013. O referencial teórico-metodológico está embasado na Abordagem Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico Dialético. A Pesquisa Colaborativa é a modalidade de investigação utilizada para repensar as teorias e as práticas de enfrentamento às violências, promovendo o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento sobre a referida temática. De maneira específica, a pesquisa objetiva caracterizar as práticas produzidas pelas professoras para o enfrentamento às violências em contexto escolar; analisar os sentidos e os significados que as professoras atribuem às suas práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar; e compreender os sentidos e os significados das práticas produzidas pelas professoras, colaborando no sentido de propiciar condições necessárias para a expansão de tais práticas, bem como dos sentidos e dos significados atribuídos a elas. As referências teórico-metodológicas foram: Abramovay e Rua (2002), Abramovay e Castro (2006), Freire (1987), Milani (2003), Ibiapina (2008, 2009, 2011), Ibiapina e Magalhães (2009), Vigotski (1989, 2004, 2007, 2010), entre outros. A produção dos dados foi desenvolvida em quatro encontros colaborativos e duas sessões reflexivas, gravadas em áudio. A análise dos dados tem como base os pressupostos da Análise do Discurso em Ramalho e Resende (2011). No processo de análise, as práticas de enfrentamento são caracterizadas em punitivas, estruturais e de cultura de paz, com base em Milani (2003). As práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras são fundamentadas nos conceitos-chave de reforço positivo, reforço negativo e punição do behaviorismo. O estudo conclui que os sentidos e os significados atribuídos pelas professoras necessitam galgar nível de desenvolvimento de consciência crítica, que privilegie o repensar das práticas de enfrentamento e dos comportamentos violentos, a fim de formar cidadãos que ultrapassem o reconhecimento dos direitos e dos deveres em favor de uma cultura de paz nos contextos escolares acometidos pelas violências, especialmente pelo *bullying*.

Palavras-chave: Violências. Práticas de enfrentamento do *bullying*. Sentidos e significados. Colaboração.

ABSTRACT

This study investigates the senses and meanings of confrontation practices of violence in schools assigned to three teachers of a public school in the north of the city of Teresina -PI, in 2013. The theoretical and methodological framework is grounded in the Socio-Historical Approach and Historical Dialectics Materialism. Collaborative Research is the investigation method used to rethink theories and practices of confrontation of violence, fostering professional development and production of knowledge on that subject. So, specifically, the study sought to characterize the practices produced by the teachers to confront violence in schools; to analyze the meanings and senses that teachers attach to their practices to confront violence in schools, and to understand the meanings and senses of practices produced by teachers, collaborating in order to provide necessary conditions for the expansion of such practical, as well as the meanings and senses attributed to them. The theoretical and methodological references were Abramovay (2002), Abramovay and Castro (2006), Freire (1987), Milani (2003), Ibiapina (2008, 2009, 2011), and Ibiapina Magalhães (2009), Vygotsky (1989, 2004, 2007, 2010) among others. Data production was developed in four collaborative meetings and two reflection sessions, recorded in audio. Data analysis is based on the assumptions of critical discourse analysis in Ramalho and Resende (2011). During the analyses process, confrontation practices are characterized in punitive, structural and culture of peace, based on Milani (2003). Practices for violence confrontation produced by teachers are based on the key concepts of positive reinforcement, negative reinforcement and punishment of behaviorism. The study concludes that the senses and meanings attributed by the teachers need to climb a level of development of critical consciousness, which favors the rethinking the confrontation practices and violent behaviors in order to educate citizens beyond the recognition of the rights and duties in favor a culture of peace in school contexts affected by the violence, especially by bullying.

Keywords: Violence. Practices of bullying confrontation. Senses and meanings. Collaboration.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA DA CAPA

Flores: disponível em <http://cocorel.blogspot.com.br/search/label/flores>

Pássaros: disponível em <http://cocorel.blogspot.com.br/search/label/pássaros>

FIGURAS CONTIDAS NO CORPO DO TRABALHO:

Figura 1 – Características vinculadas à Pesquisa Colaborativa.....	35
Figura 2 – Ações reflexivas da Liberali (2010).....	39
Figura 3 – Estrutura do referencial teórico-metodológico.....	40
Figura 4 – Apresentação da pesquisa para o corpo docente e pedagógico da escola	44
Figura 5 – Momento da adesão voluntária das professoras à pesquisa.....	46
Figura 6 – Cena do filme “Vida de Isento” que retrata colaboração	56
Figura 7 – Cena do filme “Vida de Inseto” que retrata cooperação	57
Figura 8 – Cena de violência entre professor e aluno	59
Figura 9 – Cena em que Felipe fala do <i>bullying</i> sofrido na escola	60
Figura 10 – Uso do reforço positivo na sala de aula	68
Figura 11 – Uso do reforço positivo com criança pequena	68
Figura 12 – Uso do reforço negativo com criança que não gosta de comer com a boca fechada.....	69
Figura 13 – Uso do reforço negativo pela professora na sala de aula	70
Figura 14 – Uso da punição com menino que comete sincericídio.....	71
Figura 15 – Uso da punição para a criança não tomar banho na chuva e não ficar gripada	71
Figura 16 – Rede de ordens do discurso	80
Figura 17 – Relação dialética dos significados do discurso e os seus respectivos momentos de ordem do discurso	81
Figura 18 – Unidade temática e as categorias interpretativas	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de ocorrências mais registradas pelo Pelotão Escolar	43
Quadro 2 – Procedimentos metodológicos utilizados na investigação dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências e os seus respectivos temas e objetivos	47
Quadro 3 – Atribuições negociadas dos envolvidos da pesquisa-formação.....	51
Quadro 4 – Nomes fictícios das partícipes com as respectivas justificativas.....	54
Quadro 5–Perfil das partícipes da pesquisa.....	55
Quadro 6 – Questões utilizadas na primeira sessão reflexiva.	66
Quadro 7 – Questões utilizadas na segunda sessão reflexiva.....	73
Quadro 8 – Categorias do discurso baseado em Resende e Carvalho (2011):	85
Quadro 9 – Categorias interpretativas e indicadores analíticos da unidade temática sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências.....	87
Quadro 10 – Características da vítima do <i>bullying</i> no âmbito escolar	101
Quadro 11 – Características do agressor no âmbito escolar	102
Quadro 12 – Características da prática punitiva ou repressiva	109
Quadro 13 – Características da prática estrutural.....	119
Quadro 14 – Características da prática da cultura de paz	132

LISTA DE ABREVIATURAS

Eja	Educação de Jovens e adultos
FORMAR	Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Polícia Militar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PPGed	Programa de Pós-Graduação em Educação
Seduc	Secretaria de Educação e Cultura do Piauí
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CF	Constituição Federal

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DO VOO PARA A LIBERDADE: do pensar e do agir	15
1.1 O movimento dos voos na e da pesquisa.....	23
1.1.1 Materialismo Histórico Dialético: teoria e método	24
1.1.2 Abordagem Sócio-Histórica: múltiplos voos em prol da produção de conhecimento	27
1.1.3 Sentido e Significado: negociação de sentidos e compartilhamento de significado	32
1.1.4 Pesquisa Colaborativa: possibilidades de novos voos.....	34
1.1.5 A materialidade do voo: o contexto de pesquisa e a apresentação.....	41
2 VOOS DE DESENVOLVIMENTO DA COLABORAÇÃO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (REFLEXÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO)	48
2.1 Produzindo as condições para voar: os encontros colaborativos.....	48
a) Primeiro Encontro Colaborativo: sobrevoo na temática e no objeto de pesquisa	49
b) Segundo Encontro Colaborativo: sobrevoo na metodologia da pesquisa	53
c) Terceiro Encontro Colaborativo: voos problematizantes	58
d) Quarto Encontro Colaborativo: voo de expansão dos sentidos de violências (<i>bullying</i>).....	61
2.2 Concretizando o voo: as sessões reflexivas.....	63
a) Primeira Sessão Reflexiva: sobrevoo reflexivo nas significações de violências	64
b) Segunda Sessão Reflexiva: voo reflexivo e crítico do pensar e do agir sobre as violências (<i>bullying</i>)	67
2.3 Voos que nos motivaram a seguir em frente: reflexões e colaborações	74
2.4 Procedimentos de compreensão dos dados: o voo de organização, de análise e de síntese.....	76
3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	89
3.1 A historicidade das práticas de enfrentamento às violências: reconstruindo origens.....	90
3.1.1 Tipos e diferentes contextos de violência: olhar crítico	93
3.1.2 <i>Bullying</i>	98
3.1.3 Significações das práticas de enfrentamento às violências no contexto escolar	103
a) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as Práticas punitivas ou Repressivas.....	107
b) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as Práticas estruturais.....	117

c) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as Práticas da Cultura de Paz.....125

4 EXPANSÃO DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS..... 139

5 EM DIREÇÃO DA LIBERDADE DO PENSAR E DO AGIR 165

REFERÊNCIAS 172

APÊNDICES 178

APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO..... 178

APÊNDICE B – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES 179

APÊNDICE C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... 180

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA 182

APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 183

APÊNDICE F – METÁFORA DA ÁGUIA 184

1 O INÍCIO DO VOO PARA A LIBERDADE: do pensar e do agir

Os homens enganam-se quando julgam livres, e esta opinião consiste apenas em que eles têm consciência de suas ações e são ignorantes das causas pelas quais são determinadas. O que constitui, portanto, a ideia da sua liberdade é que eles não conhecem nenhuma causa das suas ações. Com efeito, quando dizem que as ações humanas dependem da vontade, dizem meras palavras das quais não tem nenhuma ideia. Efetivamente, todos ignoram o que seja a vontade e como é que ela move o corpo. Aqueles que se vangloriam do contrário e inventam uma sede e habitáculos para a alma provocam mais riso ou então náusea.

(BARUCH DE ESPINOSA)

Nesta seção, apresento¹ as motivações que mobilizaram o “O início do voo para a liberdade: do pensar e do agir”, orientando nossos sentidos a buscar a liberdade que proporciona o aumento contínuo da nossa potência de agir, ou seja, a felicidade espinosana. Portanto, esta dissertação investiga os sentidos² e os significados³ das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar atribuídos pelas professoras⁴ dos anos iniciais. Primeiramente, exponho as minhas vivências⁵, no intuito de desvelar os motivos que me impulsionaram a estudar o tema explicitado e que acarretaram na concretização deste estudo, evidenciando a colaboração do grupo FORMAR⁶ na realização da pesquisa e a relevância da temática em questão, além dos objetivos traçados para execução do trabalho e da estrutura que originou a organização textual.

Parafraseando Espinosa (2007), realço que, muitas vezes, pensei e agi instigada por causas que não conhecia, ou seja, a minha existência era determinada por causas externas e pelo não reconhecimento das minhas reais necessidades, produzidas sócio-historicamente. Por

¹ Esta dissertação foi escrita na voz plural porque durante a realização da mesma nos reconhecemos como pesquisadora, formadora e partícipe, mas, nesta parte introdutória, optamos pela primeira pessoa do singular porque relatamos fatos que ocorreram em nossa vida pessoal.

² Na perspectiva de Vigotski, sentido é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, valores e afetos que poderão ser transformados ou expandidos quando atribuídos outros sentidos ou significados.

³ Com base em Vigotski, significado é a generalização da produção social, que é construída por meio das interpretações e consensos da sociedade.

⁴ Esclarecemos que todos os professores da pesquisa são do sexo feminino, por isso utilizamos a referida palavra no gênero feminino.

⁵ Conceito de vivência de Vigotski. Não se limita somente à experiência, não se limita à emoção, mas se trata de uma situação social que produz uma emoção e essa emoção se transformará em sentido, e assim se chamará em vivência.

⁶ O grupo de pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórico Cultural (FORMAR) encontra-se às terças-feiras, e, quinzenalmente, às sextas-feiras, reunindo graduandos, alunos de iniciação científica, mestrands e doutorands, sob orientação da professora doutora Ivana Ibiapina, com o objetivo de estudar o método do Materialismo Histórico Dialético e os princípios da Abordagem Sócio-Histórica, bem como discutir as pesquisas em desenvolvimento.

sua vez, afirmo que ao compreender as minhas causas internas e as minhas necessidades, iniciei o voo em busca da liberdade do pensar e do agir. Esse percurso foi permeado por vivências que me afetaram como sujeito sócio-histórico⁷ e que também afetaram os contextos e as relações sociais mantidas ao longo dos anos.

Durante a minha infância, fui uma criança tímida, calada e, principalmente, constrangida, pois como era muito magra e usava roupas grandes para o meu tamanho, constantemente era chamada pelos meus colegas de classe de “Olívia Palito”, “vara de virar tripa”, “palito seco”, entre outros adjetivos que me entristeciam ao ponto de não querer ir à escola.

Na pré-adolescência, mudei de escola e pensei que as “brincadeiras da idade” e os constrangimentos fossem acabar. Mas, ao completar 13 anos, fui informada pelo médico, que precisava usar um aparelho ortopédico para a coluna. Naquela ocasião, pensei que meu “mundo” iria acabar, pois seria a única menina da escola a usar aquele “troço”. Realmente, tudo o que eu pensei aconteceu, os novos “amiguinhos” iniciaram as inúmeras “sessões de tortura”, pois, além dos apelidos corriqueiros que eu recebia na outra escola, fui presenteada com um novo apelido, o de “Robocop⁸”.

Um episódio marcante na minha pré-adolescência foi quando eu retornava do recreio para a sala de aula e me deparei com caricaturas⁹ minhas desenhadas no quadro de giz. Foi uma situação deprimente, pois alguns de meus colegas haviam desenhado uma menina de nariz grande, macérrima e com a “roupa” de Robocop. A professora da minha sala não fez nada, pois essas situações de violências eram corriqueiras e repetitivas e, segundo ela, faziam parte das “brincadeiras da idade”. Assim, aconselhou a não me importar com aquelas “besteiras”. Depois daquele momento, fiquei tão melancólica que passei muitos dias chorando escondida e sem vontade de ir ao colégio.

No mesmo dia do episódio das caricaturas no quadro de giz, falei para o meu pai e esse falou a mesma coisa que a minha professora havia dito, ou seja, que não me importasse com aquelas “brincadeiras”, no entanto, se alguém quisesse me bater, eu poderia revidar.

⁷ Nesta dissertação, o sujeito sócio-histórico está sendo compreendido como aquele que afeta e é afetado pelas relações sociais mantidas ao longo dos anos.

⁸ O Policial do Futuro ou Robocop – filme americano, de 1987, do gênero ficção científica, dirigido por Paul Verhoeven, e também o nome do personagem fictício principal.

⁹ É um desenho de um personagem da vida real, tais como políticos e artistas. Porém, a caricatura enfatiza e exagera as características da pessoa de uma forma humorística, assim como em algumas circunstâncias acentua gestos, vícios e hábitos particulares em cada indivíduo.

Ressalto que nunca fui uma criança violenta, pois minha mãe refutava o que o meu pai dizia e me aconselhava a falar para a professora e/ou direção da escola, ou seja, minha mãe privilegiava o diálogo e a boa convivência.

No Ensino Médio mudei novamente de escola, e recebi novos apelidos e constrangimentos, além de ser alvo de fofocas, excluída das brincadeiras e das atividades da escola, todas essas situações de violência marcaram meu desenvolvimento pessoal e social.

Na graduação, diferentemente dos outros níveis de ensino, aprendi a resolver tranquilamente essas situações de violências, pois já possuía maturidade para ignorar as “brincadeiras de mau gosto” e, principalmente, lidar com a exclusão das “panelinhas¹⁰” da sala de aula. Entretanto, destaco alguns professores que rotulavam os alunos ditos “inteligentes” e/ou “não tão inteligentes”, ocasionando em disputas e constrangimentos com aqueles que não atingiam o desempenho desejado.

No ano de 2006, adentrei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No quinto período, fui direcionada a estagiar em uma escola pública da rede municipal de Teresina-Piauí. Naquela ocasião, deparei-me com várias situações de violência, entre elas, destaco um aluno que a todo o momento xingava, batia e fazia fofquinhas com os colegas. Na maioria das vezes, eu ficava perplexa e sem reação mediante as várias situações de violência, uma vez que aquele menino frequentemente provocava *bullying*¹¹ e desestabilizava minhas aulas.

Diante dos episódios relatados, surgiram ao longo da minha vida várias inquietações e questionamentos, pois tinha interesse em conhecer a teoria e a prática de enfrentamento a ser utilizada em situação de violência, vez que a minha formação inicial não havia dado conta, até aquele momento, de me preparar para fazer uma reflexão crítica, que relacionasse teoria e prática, considerando esse processo como indissociável e permitindo transformar os contextos acometidos de violência.

No decorrer do tempo, fui compreendendo que eu não fazia um diagnóstico preciso da realidade acometida pela violência e que minha prática de enfrentar a violência, muitas vezes, estava fundamentada na repetição das práticas dos meus professores ou das experiências vivenciadas no decorrer da minha trajetória escolar ou pessoal.

¹⁰ Grupos individualistas e egoístas que privilegiavam a realização das atividades e seminários entre eles.

¹¹ “[...] abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outros.” (RISTUM, 2010, p. 96).

No ano de 2008, fui selecionada para investigar, como aluna da iniciação científica da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o projeto intitulado “Formação e saberes dos docentes que trabalham na Educação Básica no contexto da violência escolar”, orientado pelo professor José da Cruz Bispo de Miranda, no intuito de desvelar a formação e os saberes dos professores acometidos pela problemática da violência. Nesse projeto, conheci outras realidades de violência no contexto escolar e observei que a problemática da violência afeta os sujeitos envolvidos fisicamente, psicologicamente, eticamente e, principalmente, socialmente.

No ano seguinte, como continuidade dos estudos sobre violência, participei do projeto intitulado “Conceito de Violência no âmbito escolar”, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹², orientado pelo professor José da Cruz Bispo de Miranda. O objetivo da proposta era analisar a base epistemológica de produção do conceito de violência, tendo como base os trabalhos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Em outubro de 2010, participei do “I Simpósio do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente”. No referido evento, tive o prazer de assistir à apresentação do trabalho de Mirian Abreu, fruto de sua pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, intitulada “Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração.” (NUNES, 2012).

No momento dessa apresentação, não sabia exatamente o que era colaborar, mas me “encantei” com uma perspectiva de pesquisa que poderia ir além do descrever e do informar, tendo como base as relações sociais desenvolvidas ao longo dos anos e a materialidade do contexto de pesquisa. Ao final da apresentação, direcionei-me à Mirian Abreu para perguntar o que era Pesquisa Colaborativa. Atenciosamente, ela respondeu que era uma pesquisa de formação e de produção de conhecimento, logo depois, convidou-me para participar do núcleo de pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórica Cultural (FORMAR). Depois daquela tarde, fiz inúmeras pesquisas sobre a Pesquisa Colaborativa e fiquei intrigada como poderia uma metodologia dar conta de transformar contextos atingidos pela problemática da violência, tendo como subsídio o confronto como umas das suas

¹² É chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É um órgão público que tem o objetivo de incentivar a pesquisa no Brasil.

principais possibilidades: o professor e o pesquisador trazerem à tona contradições oriundas de comportamentos fossilizados¹³ no decorrer das práticas sociais.

No início de 2011, inseri-me no grupo de pesquisa FORMAR; experiência valorosa para o meu amadurecimento como pesquisadora e um passo importante para o planejamento do projeto de mestrado, vez que as reuniões semanais e as discussões promovidas pelo grupo me possibilitaram atingir nível de consciência mais crítico, impulsionando-me a responder às inquietações produzidas no decorrer do meu desenvolvimento perante as práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar.

Assim, as vivências descritas provocaram inquietações, sendo transformadas ao longo dos anos em necessidades, gerando motivos que me impulsionaram a aprofundar os estudos em nível de mestrado.

No ano de 2012, ingressei na 20ª turma do Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr.^a Ivana Ibiapina, com o projeto de pesquisa: **Sentidos e significados das práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia da UESPI em contexto colaborativo**. Naquela ocasião, não possuía o nível de consciência para compreender que, para se fazer a Pesquisa Colaborativa, teria de partir de uma materialidade que fizesse parte da minha vivência. Foram idas e vindas até a concretização do projeto de pesquisa intitulado: **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração**.

A partir de então, assumimos¹⁴ a Formação Crítica de Educadores com a intencionalidade de investigar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar das professoras dos anos iniciais, motivando as partícipes¹⁵ a aderirem voluntariamente à pesquisa-formação, no intuito de questionar, pensar, assumir compromissos e de submeter à crítica seus valores, normas e direitos perante a temática. Além do exposto vivenciado, enfatizamos que as inquietações sobre as referidas práticas no âmbito escolar vão ao encontro da defesa pelos direitos humanos e, principalmente, pelos valores humanos¹⁶ (CASTRO; MATOS, 2011). Os direitos humanos são universais e inerentes ao

¹³Nesta dissertação, utilizamos o termo fossilizado para designar as práticas repetidas e que não passam pelo processo de reflexão crítica.

¹⁴A partir desse momento utilizamos a 1ª pessoa do plural.

¹⁵ Na Pesquisa Colaborativa é habitual utilizarmos a significação partícipe para nos referirmos aos colaboradores (pesquisador e professor) do processo de pesquisa-formação.

¹⁶“Os Valores Humanos consistem no conjunto de qualidades que nos distinguem como seres humanos independentes de credo, raça, condição social ou religião. Inerentes ao homem, as qualidades, verdade, retidão, paz, amor e não violência constituem o conceito que chamamos de excelência humana.” (MESQUISTA, 2003, p. 21).

sujeito sócio-histórico, sendo previstos e garantidos nos documentos oficiais, e, caso sejam desrespeitados, acarretam em penalidade. Os valores humanos são princípios primários que o homem internaliza no processo de socialização, por essa razão, consideramos que os direitos humanos somente serão respeitados a partir do momento em que o homem desenvolver nível de consciência que o faça privilegiar a conduta de caráter em favor da justiça, da solidariedade, da tolerância, dentre outros valores humanos.

Com base em Rayo (2004), afirmamos a necessidade de que professores produzam práticas de enfrentamento às violências que façam uso da reflexão crítica com a finalidade de o aluno não somente aprender os direitos humanos, mas desenvolver, por meio de uma Educação de Valores Humanos, princípios que priorizam possibilidades de não violências, em favor da cultura de paz nos contextos escolares atingidos pelas violências.

Desse modo, esta Pesquisa Colaborativa privilegiou a construção de espaços dialógicos e reflexivos, produzidos por relações democráticas e autônomas em prol de um objetivo comum, instigando-nos a colocar nossos pontos de vista em relação às teorias e práticas, trazendo à tona as contradições e gerando conflitos que nos impulsionassem a desenvolver nível de consciência mais crítico e expandir as práticas fossilizadas no decorrer dos anos de formação e atuação.

Inicialmente, a pesquisa foi organizada para expandir os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas no espaço escolar, mas durante o processo de colaboração a modalidade que predominou nos discursos das professoras foi o *bullying*, por essa razão, decidimos trabalhar com a questão em tela no intuito de desenvolver nível de consciência mais crítico e possibilitar a expansão das práticas de enfrentamento nesse âmbito.

Assim, esta investigação foi conduzida pelos seguintes questionamentos: que tipo de práticas são produzidas pelas professoras para o enfrentamento às violências em contexto escolar, especialmente o *bullying*? Quais os sentidos e significados que as professoras atribuem às suas práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar? Como os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras podem se expandir?

Partindo dessas questões, objetivamos, especificamente: caracterizar as práticas produzidas pelas professoras para o enfrentamento às violências em contexto escolar, especialmente o *bullying*; analisar os sentidos e os significados que as professoras atribuem às suas práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar; e compreender os sentidos e os significados das práticas produzidas pelas professoras, colaborando no sentido de propiciar

condições necessárias para a expansão de tais práticas, bem como dos sentidos e significados atribuídos a elas.

No que tange às práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras, Milani (2003) afirma que três significações auxiliam nessa compreensão: a repressão, a estrutural e a cultura de paz. Para explicar sobre o que aborda esta dissertação, apresentamos a organização da pesquisa.

Na seção, intitulada **O início do voo para a liberdade: do pensar e do agir**, trazemos as vivências que nos afetaram durante o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como os motivos que orientaram os sentidos, desencadeando em necessidades produzidas sócio-historicamente ao longo dos anos, perante as práticas de enfrentamento às violências no contexto escolar. Apresentamos os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, a modalidade de pesquisa adotada neste trabalho, as contribuições das colaborações do núcleo FORMAR, entre outros aspectos. Em seguida, trazemos a discussão sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados. Discorremos sobre a escolha do método Materialismo Histórico Dialético, enfatizando a Abordagem Sócio-Histórica. Discutimos as categorias sentido e significado e abordamos os princípios da Pesquisa Colaborativa. Finalizamos com a apresentação do contexto de pesquisa. Utilizamos, para fundamentar essa seção, os seguintes teóricos: Freire (1987), Vigotski¹⁷ (1989, 2004, 2007, 2010), Ibiapina (2008, 2009, 2011), Ibiapina e Magalhães (2009), Magalhães (2006), Liberali (2008, 2010, 2011), Afanásiev, (1968, 1985), Marx e Engels (2002), entre outros.

Na segunda seção, intitulada **Voos de desenvolvimento da colaboração: procedimentos metodológicos (reflexão, pesquisa e formação)**, tratamos dos procedimentos metodológicos e do plano de análise. Utilizamos, para subsidiar essa seção, os seguintes teóricos: Bakhtin (1997), Espinosa (2007), Vigotski (2010), Afanásiev (1968, 1985), Ramalho e Resende (2005, 2011), Cheptulin (2004), Milani (2003), entre outros.

Na terceira seção, intitulada de **Sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências no âmbito escolar**, discorremos sobre a historicidade das significações que fundamentam as práticas de enfrentamento às violências na escola ao longo dos anos. Em seguida, apresentamos o conceito de violência adotado na pesquisa e os tipos de violências encontradas no meio escolar. Tratamos detalhadamente sobre o *bullying*, pois, foi a modalidade de violência escolhida pelo grupo colaborador, devido à sua recorrência na realidade estudada. Dentre os autores que fundamentam essa seção, destacam-se: Milani

¹⁷Esclarecemos que, apesar de reconhecermos as várias grafias do nome de Vigotski, optamos por essa versão.

(2003), Freire (1987), Fukui (1991), Abramovay e Rua (2002), Abramovay e Castro (2006), Gonçalves e Sposito (2002), Sposito (1998, 2001), Guimarães (1988, 2005), Royer (2002), Macêdo (2012), Lucinda, Nascimento e Candau (1999), Charlot (2002), Cubas (2002), entre outros.

Na quarta seção, denominada **Expansão dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências**, abordamos as teorias, valores e ideologias que fundamentam o agir do professor frente à problemática das violências. Consequentemente, analisamos a expansão e as possibilidades de transformações provocadas na e pela pesquisa. Dentre os autores que subsidiaram essa seção, assinalamos: Silva e Aguiar (2009), Vigotski (1989, 2004, 2007, 2010), Freire (1987), Ibiapina (2008), Fante (2005), Liberali (2008, 2010, 2011), Liberali et al (2006), Bakhtin (1997), Milani (2003), Sampaio e Matos (2010), dentre outros.

Na última seção, **Em direção da liberdade do pensar e do agir**, elaboramos as sínteses da pesquisa. Nesta investigação caracterizamos as práticas produzidas pelas professoras para o enfrentamento às violências em contexto escolar, analisamos os sentidos e os significados dessas práticas no contexto escolar atribuídos pelas professoras dos anos iniciais e colaboramos para expansão¹⁸ dos seus sentidos e significados. Pontuamos que este estudo não se finda nesta dissertação, pois durante o processo de formação e de investigação foram produzidas outras necessidades que impulsionarão outros voos em busca da liberdade espinosana.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho contribua para a criação de novos espaços dialógicos que tenham como preocupação o repensar das práticas de enfrentamento às violências, especialmente o *bullying*, nos espaços escolares, proporcionando a expansão das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí.

A seguir, trataremos sobre o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa.

¹⁸Nesta dissertação, expansão está sendo compreendida como o desenvolvimento do nível de consciência elementar para o nível de consciência mais crítico, possibilitando a emancipação das práticas de enfrentamento às violências, em especial o *bullying* e a transformação dos contextos atingidos pelas violências.

1.1 O movimento dos voos na e da pesquisa

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de que a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça muito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.
(PAULO FREIRE)

O ser humano é ser inconcluso que luta pela liberdade de expressar seus pensamentos, suas emoções e suas vivências. Nessa perspectiva, esta pesquisa foi organizada com a finalidade de possibilitar a expansão dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas partícipes no contexto escolar.

Apresentamos a fundamentação teórica e metodológica que subsidiaram esta investigação. Assim, utilizamos como referências: Freire (1987), Vigotski (1989, 2004, 2007, 2010), Ibiapina (2008, 2009, 2011), Ibiapina e Magalhães (2009), Magalhães (2006), Liberali (2008, 2010, 2011), Afanásiev (1968, 1985), Marx e Engels (2002), entre outros.

Discorremos sobre o Materialismo Histórico Dialético, evidenciando seu caráter de teoria e método, ou seja, o que relaciona as partícipes e as práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar em pleno processo de mudança, transformação e desenvolvimento, sendo situados historicamente em processo dialético que possibilita a expansão das práticas e a produção de conhecimento.

Neste estudo, tratamos sobre a abordagem Sócio-Histórica, vez que consideramos o ser humano um ser sócio-histórico que se desenvolve a partir da relação dialética estabelecida entre ele e o mundo, instigado pelas contradições surgidas no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Assim, utilizamos a Pesquisa Colaborativa com o objetivo de produzir contextos de reflexividade que os impulsionassem a questionar suas teorias e modos de agir ante a problemática da violência. Apresentamos, também, a materialidade do contexto de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para sua realização.

A seguir, discorreremos sobre o Materialismo Histórico Dialético que nos orientou para o desenvolvimento do processo investigativo e de produção de conhecimento.

1.1.1 Materialismo Histórico Dialético: teoria e método

O método não representa uma soma mecânica desses ou daqueles procedimentos de investigação escolhidos pelos homens, ao seu próprio capricho, sem qualquer relação com os fenômenos investigados. O próprio método encontra-se, em grande parte, condicionado pela natureza desses fenômenos e as leis inerentes que os regem.

(VICTOR AFANÁSIEV)

A escolha do método Materialismo Histórico Dialético para a realização desta pesquisa foi determinante para que produzíssemos a concretização dos objetivos traçados, bem como da compreensão dos sentidos e significados produzidos pelas professoras ante as violências em contexto escolar, durante a execução do processo investigativo e de produção de conhecimento.

A epígrafe de Afanásiev (1985), usada para iniciar esta subseção, instiga-nos a refletir sobre a escolha de um método que não se limite na execução de fins pré-estabelecidos e/ou na mera descrição das práticas de enfrentamento, vez que as partícipes da pesquisa são sujeitos sócio-históricos que desenvolvem suas práticas em contextos permeados pelas violências.

As partícipes, os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências fazem parte de um processo dialético, desenvolvem-se e se transformam no decorrer dos anos, tendo como base a unidade teoria e prática como forma de apreender a realidade e expandir esses sentidos e esses significados, bem como as referidas práticas.

A escolha do método Materialismo Histórico Dialético para a realização desta pesquisa, parte do princípio que os sentidos e os significados produzidos pelas professoras dos anos iniciais diante do enfrentamento às violências no âmbito escolar são constituídos na base real do desenvolvimento sócio-histórico, caracterizando a materialidade dos contextos atingidos pela violência escolar, ou seja, possibilitando a análise do contexto dessas práticas tal qual ele se apresenta na realidade, permitindo a penetração na natureza interna das coisas e o conhecimento da sua essência (AFANÁSIEV, 1985, p. 10).

Dessa forma, tendo como fundamento essa materialidade, escolhemos o contexto de pesquisa, consultando os índices de ocorrência de violência registrados nos dados estatísticos disponibilizados pelo Pelotão Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (Seduc/PI) nos últimos cinco anos (2008-2012), tais dados são registrados quando o Pelotão Escolar é acionado e direciona-se à escola para enfrentar às violências no contexto escolar.

Com base nos referidos índices, escolhemos uma escola situada na área periférica da zona norte da cidade de Teresina – Piauí. A caracterização da escola será ampliada na seção metodológica.

Na referida escola, realizamos a pesquisa com quatro partícipes: duas professoras do ensino fundamental dos anos iniciais, uma pedagoga da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) do município de Teresina – PI e a pesquisadora do PPGEd. Neste estudo, compreendemos que nós, como pesquisadora, e as professoras colaboradoras desenvolvemos práticas de enfrentamento às violências que servem de base para a análise e, conseqüentemente, para a compreensão dos sentidos e dos significados das práticas fossilizadas ao longo dos anos.

Diante do exposto, consideramos que tanto nós, como pesquisadora, quanto as professoras colaboradoras da pesquisa, assumimos a preocupação de relacionar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências, com seu caráter histórico e as relações estabelecidas com o contexto social, a fim de que possamos compreender as mudanças ocorridas durante seu desenvolvimento e, assim, conhecer a sua essência, ou seja, os processos internos e profundos desvelados nas relações históricas e socioculturais vividas na escola.

Ao investigar os sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências, utilizamos o método Materialismo Histórico Dialético, tendo como base as leis objetivas que permearam a execução e análise da pesquisa, são elas: a lei da unidade e a luta dos contrários, a lei da transformação quantitativa em qualitativa e a lei da negação da negação.

A lei da unidade e luta dos contrários nos remete a compreender que os sentidos e significados produzidos pelas professoras ante a problemática das violências em contexto escolar não são estáticos, mas desenvolvem-se, modificam-se e transformam-se ao longo dos anos, pois as contradições surgidas do processo dialético são fontes inesgotáveis de desenvolvimento (AFANÁSIEV, 1968).

As contradições surgidas nos discursos das professoras nos permitiram compreender e analisar que as práticas de enfrentamento fossilizadas no decorrer das vivências, como também as mais desenvolvidas, formam uma unidade, ou seja, as práticas de enfrentamento às violências pertencem a uma totalidade produzida historicamente que tendem a se excluir mutuamente, mas que não podem existir uma sem outra, revelando uma unidade indissolúvel oriunda do processo dialético permeado por contradições que impulsionam o desenvolvimento das formas de pensar e de agir ante a problemática em questão.

A segunda lei da dialética, denominada lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, refere-se ao processo dialético de desenvolvimento de emancipação e/ou transformação dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências. Nessa perspectiva, as professoras são sujeitos sócio-históricos que desenvolvem níveis de consciências mais críticos, possibilitando a incorporação de práticas inovadoras referentes ao enfrentamento às violências no espaço escolar. Expandem os sentidos e os significados em favor de uma prática de enfrentamento mais desenvolvida, consequentemente afetando a essência destas.

A terceira lei da dialética, intitulada de lei da negação da negação, revela que a negação dialética é o resultado do seu processo de desenvolvimento (AFANÁSIEV, 1968, p. 138). Dessa forma, a negação é a superação do velho, impulsionado pelas contradições internas surgidas no desenvolvimento das práticas de enfrentamento às violências no decorrer das vivências. No entanto, a lei da negação da negação reconhece o processo dialético da continuidade, enfatizando que ao incorporar o novo ao velho, mantém as práticas de enfrentamento produzidas pelos professores no decorrer dos anos, pois ao expandir o nível de consciência, a estrutura do pensamento também é desenvolvida.

Afanásiev (1968, p. 141) nos alerta que a lei da negação da negação:

[...] não caracteriza o desenvolvimento como um movimento retilíneo, mas como um processo extraordinariamente complexo, com um processo em forma de espiral, no qual se repetem, de certo modo, as etapas percorridas e retrocede, em certo sentido, ao passado.

Dessa maneira, compreendemos que o processo de desenvolvimento das práticas de enfrentamento é um processo complexo, bem como a expansão dos sentidos e dos significados produzidos pelas professoras diante da problemática das violências, pois o processo reflexivo conduz as professoras ao repensar das práticas de enfrentamento automatizadas, alienadas e fossilizadas. Assim, ao incorporarem algo novo as suas práticas de enfrentamento às violências, desenvolvem-se, mas esse movimento não ocorre de forma contínua, pois as práticas de enfrentamento produzidas não estão a todo o momento se desenvolvendo.

Dessa forma, esta pesquisa adotou o método Materialismo Histórico Dialético, uma vez que não buscamos tratar as práticas de enfrentamento às violências como estáveis e fixas, mas analisamos o seu processo de desenvolvimento desde sua gênese e as suas bases dinâmico-causais, considerando as relações sociais e a historicidade. Desse modo,

compreendemos a essência das práticas de enfrentamento às violências, permitindo explicá-las e não somente descrevê-las, no intuito de expandir seus sentidos e os significados, por meio de questionamentos e de análise crítica que constituem a problemática em foco.

A seguir, discorreremos sobre abordagem Sócio-Histórica.

1.1.2 Abordagem Sócio-Histórica: múltiplos voos em prol da produção de conhecimento

O homem, por exemplo, como espécie *Homo sapiens*, vai se humanizando à medida que mantém relações recíprocas com o mundo onde está inserido – a natureza, a sociedade, a cultura e as pessoas.

(VILANI CARVALHO; IVANA IBIAPINA)

O homem é ser que se constitui nas relações sociais e na natureza, por sua vez, faz parte de um processo dialético que ao transformar a natureza também transforma a si mesmo, mediado por instrumentos técnicos e simbólicos, especialmente a linguagem.

Parafraseando Carvalho e Ibiapina (2009), consideramos as partícipes da pesquisa como sujeitos sócio-históricos que desenvolvem os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências. Esse processo não acontece de forma direta, e sim mediada por um elemento interposto, por exemplo, a linguagem.

Segundo Vigostki (2010), a mediação é o meio de ligação entre processos sociais e históricos e processos mentais internalizados pelo homem. Dessa forma, para que ocorra a mediação nesta pesquisa, fizemos o uso de instrumentos técnicos e, principalmente, psicológicos (signos). Para Carvalho e Ibiapina (2009, p. 170):

Os instrumentos técnicos são ferramentas, como machado, o lápis, o computador, entre outros, que servem para modificar os objetos e, com isso, ampliar as possibilidades de transformação do mundo e levar o homem a atingir seus objetivos. Os signos são indícios, marcas, sinais, que constituem sistemas simbólicos e, ao representar algo para alguém, têm como função ajudar a solucionar um determinado problema psicológico, como lembrar, comparar coisas, relatar, entre outras, e, portanto, são ferramentas psicológicas que provocam transformações.

O uso dos instrumentos técnicos e psicológicos (signos) é condição fundamental para o processo de mediação, bem como para o desenvolvimento dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências. Os instrumentos técnicos tiveram como finalidade modificar o objeto a que se destinam tais práticas. E os instrumentos psicológicos (signos) impulsionaram as funções psíquicas a expandirem os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento, ou seja, expandir de uma condição elementar (atenção, memória,

entre outros) para uma condição superior (atenção voluntária, inteligência representacional, memória lógica, pensamento).

Nesta investigação, a mediação foi realizada por meio da linguagem, pois consideramos esta um instrumento psicológico que possibilitou as partícipes da pesquisa compreender e analisar, coletivamente, os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências. Assim, salientamos que nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, a linguagem exerceu a função de mediadora na execução do processo reflexivo e colaborativo, pois possibilitou às partícipes da pesquisa externalizarem, nos discursos, as teorias e as práticas produzidas em consequência da problemática em questão.

Vigotski (2007)¹⁹ relata que a linguagem é instrumento psicológico mediador que promove a interação entre os seres humanos e também possibilita o desenvolvimento do pensamento e da ação. Dessa forma, enfatizamos que a linguagem é de suma importância para o processo de desenvolvimento dos sujeitos sócio-históricos, exercendo a função social e comunicativa, bem como a função organizadora e planejadora do pensamento e da ação.

Assim, a linguagem possibilitou o diálogo e a interação entre as docentes, permitindo que expressassem os seus pontos de vistas dialéticos em relação aos valores, às teorias e aos objetivos que caracterizam as suas ações, além de ser uma ferramenta psicológica que transforma tanto as condições sociais quanto a consciência individual (professoras colaboradoras e pesquisadora).

A linguagem, nesta pesquisa, é considerada instrumento de transformação, por ter criado espaços dialógicos que possibilitaram às partícipes o questionamento, a crítica e a reflexão, levando-as a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados das práticas em questão, a partir das compreensões sociais, históricas e culturais. E é também resultado, em razão de considerarmos o desenvolvimento das práticas de enfrentamento no intuito de organizar ou de planejar o pensamento e a ação, ou seja, um instrumento revolucionário que traz dentro dele o próprio resultado (VIGOTSKI, 2007).

Com base nesse entendimento, a linguagem assumiu a função de mediadora nos processos dialógicos, promovendo a reflexão crítica e a colaboração. Nessa perspectiva, utilizamos procedimentos que favoreceram contextos de reflexão, por meio da linguagem crítica e das ações de descrever, informar, confrontar e de reconstruir (LIBERALI, 2010), assim, criamos espaços colaborativos para que as professoras produzissem posicionamento

¹⁹Ressaltamos que utilizamos, nesta dissertação, a obra de Vigotsky “A formação Social da Mente” (2007), no entanto, afirmamos que estamos conscientes dos problemas apresentados em seu conteúdo por causa da tradução.

ético em relação ao outro e compreendessem as consequências de suas práticas de enfrentamento às violências nos espaços escolares.

É importante destacar que o pensamento é materializado pela linguagem. Freire (1987, 2004) afirma que a linguagem permite ouvir, dizer e até mesmo silenciar. Dessa forma, o professor tem uma função importante no contexto educativo, pois o diálogo produzido por ele pode ampliar as relações e identificar as reais necessidades do aluno, trazendo a possibilidade de questionar e de criticar, com o objetivo de transformar a educação como prática da liberdade.

Partindo do exposto, esta pesquisa possibilitou que as partícipes repensassem as teorias e as práticas, no intuito de desenvolver um nível de consciência mais crítico para expandir os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências.

Ao utilizarmos a abordagem Sócio-Histórica, levamos em consideração os sentidos e os significados das professoras sobre práticas de enfrentamento às violências no âmbito escolar, bem como seu desenvolvimento, situando-os historicamente.

Vigotski (1989, p. 74) relata que:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças — do nascimento a morte — significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que, “é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base”.

Durante o processo de execução da pesquisa, criamos espaços colaborativos por meio dos procedimentos escolhidos que proporcionaram questionamentos e a reflexão crítica, permitindo a negociação de sentidos e o compartilhamento dos significados socialmente construídos das práticas de enfrentamento às violências no espaço escolar. Dessa forma, as partícipes repensaram suas práticas diante da problemática das violências numa perspectiva histórica e social, objetivando a compreensão de questões históricas e sociais dentro das quais elas se movimentam, desenvolvem-se e renovam-se, conforme discutido na seção de análise.

Partindo dessa premissa, utilizamos os três princípios que formam a base da abordagem Sócio-Histórica de Vigotski, tendo como método o Materialismo Histórico Dialético, para nos auxiliar na compreensão e na análise deste estudo. Nessa perspectiva, explicamos não somente os contextos sociais em que ocorrem as práticas de enfrentamento às violências em âmbito escolar, mas também apresentamos a história de como ocorreu o processo de desenvolvimento dessas práticas e as relações entre elas.

O primeiro princípio direcionou-nos a diferenciar análise do objeto e análise do processo. A análise do objeto fica restrita apenas à compreensão do resultado da pesquisa, enquanto que a análise do processo remete ao entendimento de que as práticas de enfrentamento às violências não podem ser tratadas como objetos estáveis e fixos, mas como práticas que estão em constante movimento e desenvolvimento, necessitando tanto da explicação do processo quanto do resultado. Além de recorrer à análise dos principais aspectos constitutivos da historicidade dos processos, direcionando as partícipes da pesquisa a retornarem aos seus estágios iniciais das práticas de enfrentamento às violências, com a intencionalidade de promover a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo (VIGOTSKI, 1989).

Nessa perspectiva, os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências, desenvolvidos no decorrer da história, foram considerados porque as professoras mantêm relações com outros sujeitos e contextos, isto é, levando em consideração o caráter de mudança e de desenvolvimento de suas trajetórias como docentes no enfrentamento às violências nas instituições de ensino.

O segundo princípio apresentado aponta que a mera descrição não revela as relações dinâmico-casuais reais subjacentes ao fenômeno (VIGOTSKI, 1989, p. 71). Dessa maneira, compreendemos genotipicamente a essência dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências desenvolvidas pelas professoras, e não somente descrevendo-as fenotipicamente, ou seja, determinando as relações dinâmico-causais, também expomos a origem desses sentidos e desses significados e de suas práticas na sua essência.

Nesse sentido, usamos, predominantemente, o princípio da explicação em vez de apenas o da descrição, entendendo que os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências estão situados em processo de mudança e de desenvolvimento contínuo, por sua vez, tratamos de revelar a sua origem e as relações dinâmico-causais, esclarecendo a essência dessas práticas no âmbito da escola.

O terceiro princípio nos revela o problema do “comportamento fossilizado”, uma vez que os processos passam por um estágio bastante longo de desenvolvimento histórico e tornam-se fossilizados (VIGOTSKI, 1989, p. 73). Considerando esse aspecto, observamos que os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras tornaram-se automatizados ou mecânicos, no decorrer do desenvolvimento histórico. Assim, não focalizamos a análise apenas no produto do desenvolvimento dessas práticas, mas também no seu processo de desenvolvimento.

O pensamento de Vigotski (1989, p. 73), no que se refere à questão formulada na citação a seguir, contribui para a produção do entendimento de como proceder na análise dos comportamentos, dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento fossilizados: “Em resumo, precisamos compreender sua origem. Consequentemente, precisamos concentrar-nos não no produto de desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores”.

Partindo desse entendimento, os pesquisadores necessitam repensar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das práticas sociais, no caso desta pesquisa, os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências. Ou seja, é necessário produzir condições para que haja no contexto de pesquisa-formação oportunidade para o retorno à sua origem, por meio de procedimentos apropriados e dinâmicos.

Nesta pesquisa, trazer à tona o “comportamento fossilizado” permitiu situar as partícipes, como sujeitos que produzem sentidos e significados e desenvolvem suas práticas de enfrentamento às violências ao longo de suas trajetórias de vida como professoras. Dessa maneira, contribuímos para a compreensão dos sentidos e dos significados automáticos ou mecanizados das professoras dos anos iniciais e/ou de formas criadoras de enfrentamento por meio de questões críticas formuladas nos espaços reflexivos, por exemplo, os encontros colaborativos e as sessões reflexivas, os quais trouxeram à tona a contradição e geraram conflitos que podem criar a possibilidade da transformação, conforme discutido na seção da análise.

Nessa ótica, o professor que produz as práticas de enfrentamento às violências é:

[...] um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

Nesta investigação, centrada nos sentidos e nos significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar, enfatizamos que as partícipes da pesquisa possuem condições para além de uma participação passiva. Desse modo, compreendemos as partícipes como sujeitos cognoscentes, críticos e articuladores, os quais possuem a condição de produzir novos sentidos e significados e novas práticas, rompendo, dessa forma, com a lógica da racionalidade técnica²⁰, e não se limitam apenas à descrição de suas práticas, mas

²⁰A racionalidade técnica está situada na compreensão de que o professor é um mero executor/reprodutor, ou seja, treinador de habilidades no processo de ensino e de aprendizagem.

objetivam também a valorização dos sentidos e dos significados enunciados e a colaboração, juntamente com a pesquisadora, no processo de análise.

Na próxima subseção, apresentaremos as significações sentido e significado.

1.1.3 Sentido e Significado: negociação de sentidos e compartilhamento de significado

Diogo não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovaldoff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, guaguejando, pediu: — Me ajuda a olhar!

(EDUARDO GALEANO)

O poema de Eduardo Galeano evidencia que a busca do conhecimento é um processo complexo e prazeroso. Nessa situação, observamos que o pai desempenhou o papel de par mais experiente, criando zonas de desenvolvimento, ao direcionar o filho para conhecer o mar pela primeira vez.

O encontro de Diogo com o mar revela que para nos desenvolvermos, de um nível elementar da consciência para o nível crítico, necessitamos de condições sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, Diogo é motivado pelas condições produzidas para conhecer o significado da palavra mar, uma vez que, “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio.” (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Partindo dessa compreensão, Vigotski (2010) resolve o problema da relação entre o pensamento e a linguagem, propondo o método de decomposição das totalidades em unidades, isto é, a unidade carrega propriedades de um todo. Então, ao analisarmos as práticas de enfrentamento às violências produzidas no espaço escolar, direcionamos não somente descrevê-las, mas explicá-las em seu processo de desenvolvimento, movimento e transformação, no intuito de desvelarmos a sua essência.

No processo de desenvolvimento sócio-histórico: “[...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos.” (VIGOTSKI, 2010, p. 9). Assim, a palavra é tida como uma generalização que reflete a realidade, diferentemente dos reflexos oriundos das percepções e sensações imediatas. Com base em Vigotski (2010, p. 7), a palavra é “[...] uma unidade viva de som e de significado, e que como célula viva, contém, na forma mais simples, todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. Desse

modo, afirmamos que a palavra é uma unidade indecomponível que reflete a relação entre o pensamento e a linguagem estabelecida pelo homem durante o seu processo de desenvolvimento sócio-histórico.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a palavra traz o significado elaborado socialmente, vez que “[...] o significado é a parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 10). Por sua vez, compreendemos o significado como generalização da produção social, construída por meio das interpretações e consensos da sociedade.

Vigotski (2010, p. 470) afirma que a palavra é “[...] uma espécie de coágulo concentrado de sentido”. Assim, ao questionarmos as partícipes sobre as violências, por exemplo, o *bullying* e as práticas de enfrentamento, evidenciamos, em seus discursos, as necessidades e as motivações que orientam seus sentidos, bem como os valores, as ideias e as teorias que fundamentam os seus modos de agir ante a problemática do estudo.

Vigotski (2010, p. 465) relata que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Dessa forma, remetemos o sentido como entendimento pessoal das compreensões e reflexões oriundas das experiências, valores e afetos que poderão ser transformados ou expandidos quando atribuídos outros sentidos ou significados.

Nessa ótica, Vigotski (2010, p. 465) nos alerta que:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante.

O sentido possui um caráter dinâmico e é bem mais amplo do que o significado. O significado é relativamente estável e representa uma das zonas do sentido produzida num contexto discursivo. Assim, como Diogo de Galeano, as partícipes deste estudo foram instigadas a conhecer novas significações das práticas de enfrentamento às violências.

Dessa forma, o contexto de colaboração nos permitiu refletir criticamente, tendo em vista a análise das reais necessidades das práticas estabelecidas. Assim, as partícipes da referida pesquisa externaram, por meio do diálogo, os sentidos e os significados produzidos

socialmente, desenvolvendo a possibilidade de processo contínuo e permanente de consciência crítica que permite negociar sentidos e compartilhar significados.

Nesse processo de negociação de sentidos e compartilhamento de significado, a linguagem exerceu função importante, tendo em vista sua finalidade social, comunicativa e organizadora do pensamento e da ação. Destarte, o diálogo e a interação com os pares permitiram que as partícipes externassem teorias e práticas, trazendo à tona a contradição e gerando confronto, possibilitando a expansão do nível de consciência.

Na próxima subseção, trataremos da Pesquisa Colaborativa:

1.1.4 Pesquisa Colaborativa: possibilidades de novos voos

[...] dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente.

(BARUCH DE ESPINOSA)

A epígrafe de Espinosa nos permite compreender que o homem é um sujeito que se torna mais “forte” à medida que estabelece relações conjuntas em prol de um objetivo comum. Em termos espinosanos, consideramos que o ser humano aumenta sua potência de agir, à medida que afeta positivamente o mundo à sua volta, e é também afetado, possibilitando a transformação do seu pensar e do seu agir.

Nessa perspectiva, a Pesquisa Colaborativa foi a modalidade de investigação-formação que colocou valores, teorias e modos de agir sobre um objeto comum compartilhado pelo grupo colaborativo.

O processo de execução da Pesquisa Colaborativa foi organizado de forma que as partícipes fossem instigadas a participar de contextos de reflexão crítica, a fim de externalizarem os sentidos e os significados produzidos perante as práticas de enfrentamento às violências no âmbito escolar. Nessa ótica, possuem competências diferentes e complementares que contribuíram no processo de investigação e de formação, pois colocaram seus posicionamentos e suas compreensões sobre essas práticas, propiciando a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, conforme evidenciam Desgagné (1998), Magalhães (2006), Ibiapina (2008), entre outros.

Apresentamos, na Figura 1, características vinculadas à Pesquisa Colaborativa e que se fizeram presentes no desenvolvimento deste processo investigativo:

Figura 1 – Características vinculadas à Pesquisa Colaborativa



Fonte: Ibiapina (2008), Desgasné (1998), John-Steiner (2000).

De acordo com Fiorentini (2004), para a realização de uma Pesquisa Colaborativa, que tem como premissa a investigação e o desenvolvimento profissional, é imprescindível a materialidade das seguintes condições: a adesão volitiva, o apoio e o respeito mútuo, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações.

A condição fundante para efetivação de uma Pesquisa Colaborativa é a adesão volitiva. Nessa perspectiva, as colaboradoras aderiram voluntariamente e coletivamente ao processo de investigação e de formação, partindo de uma necessidade comum: compreender os sentidos e os significados relacionados às práticas de enfrentamento às violências.

O engajamento de todas nas discussões foi apoiado na confiança no grupo e no apoio e respeito mútuo, conquistados a partir dos laços afetivos e cognitivos desenvolvidos nas relações estabelecidas ao longo dos estudos. Conseqüentemente, ao passo em que foram

criados espaços de colaboração e de reflexão crítica, as partícipes se sentiram confiantes para ouvir umas às outras, partilhar suas angústias e expressar seus modos de pensamento e de ação diante da problemática da violência.

A terceira condição foi à liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações, ou seja, tanto as partícipes da pesquisa, quanto nós, como pesquisadora, e as colaboradoras, não vivenciamos no processo investigativo-formativo relações hierárquicas, ao invés disso, produzimos relações baseadas em decisões compartilhadas e democraticamente discutidas. Nesse sentido, nós, pesquisadora e professoras, tivemos vez e voz para colocarmos nossas compreensões, concordâncias e discordâncias diante das práticas de enfrentamento às violências.

Para promovermos a corresponsabilidade, negociamos as atribuições de cada uma no e para o desenvolvimento da investigação/formação, de forma a contemplar ações específicas da pesquisadora e das colaboradoras, bem como as ações comuns que permearam a execução da pesquisa a fim de atingir os objetivos traçados na e pela pesquisa.

Diante do exposto, e das ambiguidades geradas pelo uso equivocado dos termos colaborar e cooperar, nas pesquisas em educação, Ibiapina (2008, p. 31-32) esclarece que:

Em efeito, quando se fala de pesquisa colaborativa, supõe-se inicialmente, que os docentes participem de todas as etapas ligadas à investigação formal e, também, que eles sejam responsáveis por delimitar, juntamente com o pesquisador, o objeto de pesquisa, os processos de construção de análise dos dados, a apresentação e a publicação dos resultados obtidos com o estudo. De fato, colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada participante preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto.

Sob essa ótica, compreendemos que colaborar permite às partícipes condições de igualdade para colocarem seus pontos de vista e negociarem as responsabilidades no processo de pesquisa-formação dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências. Enquanto a cooperação, apesar de apresentar alguns pontos semelhantes com a colaboração, por exemplo, a participação nas tarefas, não permite que os sujeitos envolvidos possuam autonomia e poder de decisão, isto é, estabeleçam relações hierárquicas e não igualitárias, conseqüentemente, não possibilitam a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos significados.

Partindo dessa compreensão, as partícipes colaboradoras da pesquisa engajaram-se em processos dialógicos, por exemplo, respostas das questões do descrever, informar, confrontar e reconstruir, que promoveram contextos de reflexão dos sentidos e dos significados das

práticas de enfrentamento às violências, visando à emancipação e processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Ibiapina (2008, p. 24) assevera que em contextos colaborativos:

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na direção que exige que os docentes se transformem em produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática de ensinar.

O partícipe, em contextos colaborativos e reflexivos, é tido como sujeito cognoscente, crítico e articulador que possui a condição de produzir conhecimentos, rompendo, dessa forma, com a lógica da racionalidade técnica. Desse modo, as partícipes da pesquisa não se limitaram em somente descrever e analisar as práticas de enfrentamento às violências, mas a valorizar os sentidos das práticas enunciados e a colaborar no processo de análise deles.

Segundo Ibiapina (2008, p. 23), a Pesquisa Colaborativa é uma:

[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional.

Diante dos problemas sociais e, principalmente, das reais necessidades, as professoras e, nós, como pesquisadora, sentimo-nos motivadas a pensar as práticas de enfrentamento às violências, no intuito de desvelar condições de opressão vivenciadas nos contextos escolares, levando em consideração a compreensão das questões sociais, históricas e culturais, dentro das quais vivemos e nos constituímos, para que pudéssemos criar possibilidades de transformá-la (LIBERALI, 2008).

Direcionamos, então o nosso olhar, como pesquisadora e também como partícipe da pesquisa, para trabalhar conjuntamente com as colaboradoras, ou seja, privilegiamos, na Pesquisa Colaborativa, a compreensão e o processo compartilhado de constituição dos sentidos e dos significados.

A colaboração é um processo em que o sujeito, em prol de objetivo comum, reflete criticamente os sentidos e os significados das práticas profissionais, externalizando compreensões e entendimentos, e trazendo à tona contradições. Assim, utilizamos procedimentos que favorecessem a criação de ambientes colaborativos, focalizamos o uso da reflexão crítica para que as partícipes do estudo repensassem suas práticas. Por sua vez,

estimulamos as colaboradoras a atingirem um nível de consciência mais crítico e desenvolvido dos sentidos e dos significados, compreendendo coletivamente as suas ações, o que antes não reconheciam sozinhas. A pesquisa-formação possibilitou a expansão de tais sentidos e significados, criando a possibilidade de transformação de práticas fossilizadas.

Nesse sentido, convidamos as colaboradoras que, voluntariamente, concordaram em questionar, pensar e assumir compromissos, e a submeterem à crítica valores, normas e direitos perante as práticas de enfrentamento às violências.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2008, p. 47) afirma que:

Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível construí-la.

O uso da reflexão crítica proporcionou às partícipes enfrentarem as violências com nível de conhecimento teórico mais elevado, compreendendo que a teoria e a prática não se separam, não se complementam e, sim, formam uma unidade. Assim, refletir criticamente nos fez compreender os discursos e as contradições da prática docente de enfrentamento às violências na escola. Nesse processo investigativo, utilizamos dois princípios, são eles: o princípio da dupla função (pesquisa-formação) e da reflexão crítica compartilhada.

O princípio da dupla função (pesquisa e formação) foi utilizado de forma que nós, como pesquisadora, e as partícipes investigássemos os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar, em favor da produção de conhecimento científico. Além de favorecer a formação das partícipes, também cria possibilidades de transformar as práticas, promovendo sua expansão e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

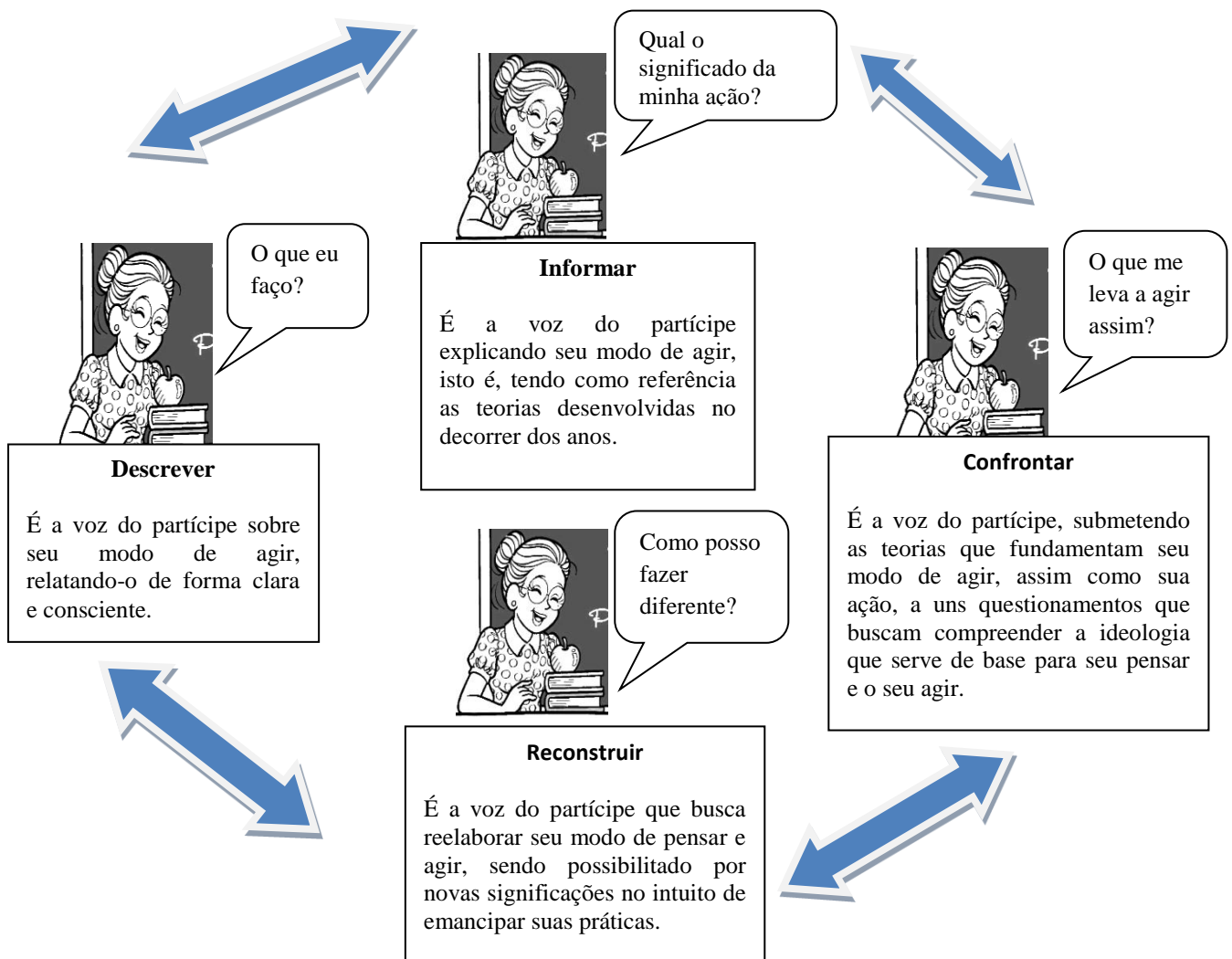
Dessa forma, as partícipes engajaram-se em prol de analisar suas práticas, apoiando-se mutuamente e depositando confiança no grupo, promovendo a liderança compartilhada e a corresponsabilidade na condução das ações, em favor de reflexões críticas que as estimulassem a questionar todos e a criticar pensamentos e ações, objetivando a produção de conhecimento transformadores dessa problemática.

O segundo princípio da pesquisa foi o da reflexão crítica compartilhada, assumido quando as professoras reconheceram que as teorias e as práticas formam uma unidade, portanto, criaram contextos de reflexividade para que desvelassem a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009, p. 14). Assim, foi promovida a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos

significados. Para atender aos requisitos necessários da reflexão crítica compartilhada no contexto da Pesquisa Colaborativa, usamos, com base em Liberali (2010), as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, no intuito de questionar a realidade, situando as partícipes da pesquisa no processo sócio-histórico em que as ideias e as práticas são produzidas, direcionando a trazer à tona as contradições e as possibilidades de superá-las.

Na Figura 2, explicitamos as ações de Liberali (2010) utilizadas nas sessões reflexivas:

Figura 2 – Ações reflexivas da Liberali (2010)



Fonte: Produção da pesquisadora, com base em Liberali (2010).

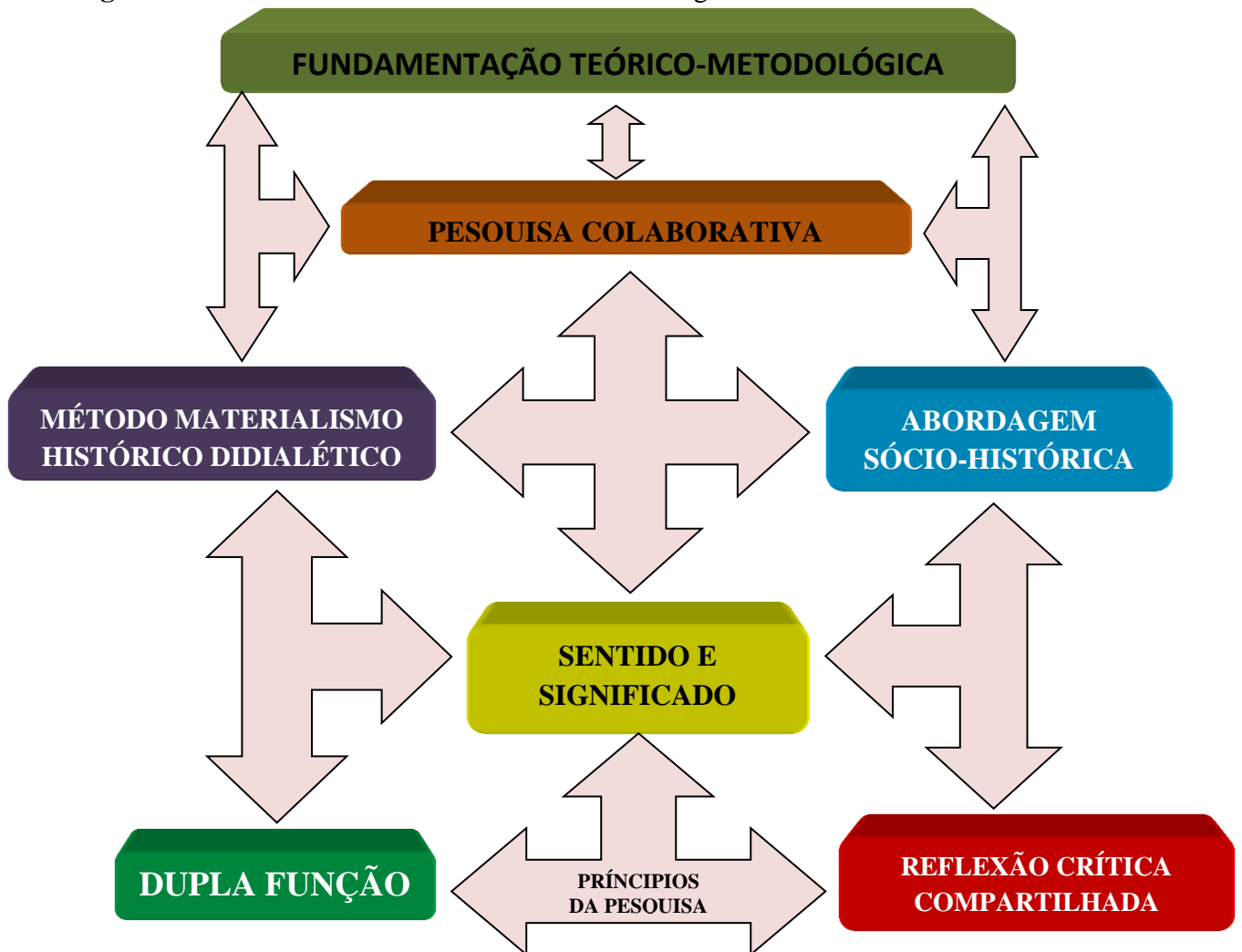
As ações desencadearam momentos de reflexão crítica e de colaboração, possibilitando questionamentos sobre as práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas partícipes no âmbito escolar, bem como dos sentidos e dos significados produzidos na realidade pesquisada, com o objetivo de rever modos de agir e desvelar as teorias, as ideias, os valores e as ideologias que estão por trás dos discursos enunciados nos encontros

colaborativos e nas sessões reflexivas. Partindo do exposto, consideramos que a Pesquisa Colaborativa é processo complexo que afeta as partícipes tanto intelectualmente quanto emocionalmente. Este processo investigativo-formativo possibilitou a criação de zonas de desenvolvimento mútuo (PRESTES, 2010), demonstrando que a colaboração e a reflexão crítica são essenciais para que as partícipes pudessem aumentar sua potência de agir e desenvolver um nível de consciência mais crítico diante das práticas de enfrentamento às violências no espaço escolar.

Assim, levando em consideração as significações espinosanas, apontamos que esta pesquisa-formação permitiu às partícipes tornarem-se alegres, aumentando sua potência para agir, pois negociaram os sentidos e compartilharam os significados, possibilitando a expansão das práticas de enfrentamento às violências.

Na Figura 3, apresentamos a estrutura do referencial teórico e metodológico que elaboramos para concretização desta dissertação.

Figura 3 – Estrutura do referencial teórico-metodológico



Fonte: Dados obtidos a partir de estudos de Afanásiev (1968, 1985), Vigotski (1998, 2004, 2007, 2010), Ibiapina (2008), John Steiner (2000), entre outros.

A Figura 3 apresenta o processo dialético da pesquisa, de modo que escolhemos o referencial teórico metodológico que não se limita a descrever a aparência das práticas de enfrentamento às violências, mas a desvelar a sua essência de forma colaborativa, tendo como teoria e método o Materialismo Histórico Dialético, que leva em consideração a materialidade do contexto de violência e situa as professoras como sujeitos sócio-históricos que internalizam as significações ao longo das vivências. Por sua vez, utilizamos os princípios da dupla função e da reflexão crítica compartilhada para mediar a investigação e a formação das partícipes da pesquisa.

A seguir, apresentaremos o contexto de pesquisa e a proposta de pesquisa-formação para o grupo docente e pedagógico da escola:

1.1.5 A materialidade do voo: o contexto e a apresentação da pesquisa

A matéria existe somente no movimento, manifesta-se e revela-se através do movimento. É isso que nos mostram os factos quotidianos, assim como o desenvolvimento da ciência e da prática.
(VICTOR AFANÁSIEV)

Com base em Afanásiev (1985), ressaltamos que a materialidade dos contextos atingidos pelas violências manifestam e revelam as práticas de enfrentamento às violências em movimento, bem como os sentidos e os significados.

Como já exposto, a escola foi escolhida, partindo dos índices estatísticos de violência registrados pelo Pelotão Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC-PI) nos últimos cinco anos (2008-2012).

A escola é localizada no Residencial Deputada Francisca Trindade, no bairro Santa Maria da Codipi, na zona norte da cidade de Teresina-PI, região com alta densidade demográfica e população numerosa de crianças e adolescentes, tal como constatamos pelos 998 (novecentos e noventa e oito) alunos matriculados nos turnos manhã, tarde e noite. É localizada em uma área geográfica irregular, acidentada e que ocasiona em alagamentos nos períodos chuvosos, prejudicando o acesso ao transporte coletivo, o que interfere no seu funcionamento, haja vista que os professores e a comunidade necessitam desse meio para chegar a esse local.

A região em que a escola está localizada é distante das alternativas econômicas, culturais, sociais e esta convive frequentemente com situações de violência, tais como: lesões corporais, homicídios, ameaças, furto e uso de drogas.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciamos que a escola foi construída atendendo as reivindicações da comunidade local que se encontrava em processo de expansão urbana no município de Teresina-PI.

A comunidade do entorno é considerada carente, isto é, desprovida de infraestruturas básicas: água, saneamento, energia elétrica, saúde e transporte. A clientela atendida possui as condições socioeconômicas precárias. Consequentemente, existem dificuldades no aprendizado, conforme enfatiza o PPP da escola. Por sua vez, essa afirmação é comprovada pelo alto índice de pais desempregados, autônomos que trabalham com “bicos”, que fazem uso dos programas sociais²¹ do governo federal, estadual e municipal, por exemplo, o Bolsa Família²².

A relação da escola com a comunidade é satisfatória. Nos finais de semana a escola cede suas dependências para a implementação do Programa Escola Aberta²³ e também para atividades desenvolvidas pelas igrejas católica e evangélica do bairro. De acordo com a pedagoga²⁴ da escola, o referido programa aproxima consideravelmente a comunidade e a escola, pois oferece vários cursos e oficinas, tais como: artesanato, produção de horta, maquiagem, cabeleireiro, entre outros.

Os dados registrados pelo Pelotão Escolar trazem situações de violência vivenciadas pelas escolas piauienses. As violências que mais acontecem no âmbito escolar são: apedrejamento, desordem, apreensão de arma branca, furto, ameaça, arrombamento, agressão física e verbal entre os sujeitos escolares, uso de drogas dentro e nas dependências externas da escola e assalto.

²¹No Projeto Político Pedagógico não foram informados a nomenclatura dos programas de assistência a comunidade, mas destacamos o Programa Bolsa Família.

²²O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

²³O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

²⁴É um educador profissional da Pedagogia, capaz de atuar em espaços escolares e em não escolares, na implantação do ensino de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. É a denominação dada pela Prefeitura Municipal de Teresina para a função de coordenador pedagógico.

No Quadro 1, apresentamos os tipos de ocorrências mais registrados pelo Pelotão Escolar nos anos de 2008 a 2012 nas escolas de Teresina-PI.

Quadro 1 – Tipos de ocorrências mais registradas pelo Pelotão Escolar

Tipos de ocorrências	2008	2009.1	2010	2011.1	2012.1
Apedrejamento	15	3	5	0	4
Desordem	10	1	21	15	13
Apreensão de arma branca	5	7	9	4	4
Furto	27	8	33	7	0
Ameaça	21	10	18	5	7
Arrombamento	15	6	20	12	18
Agressão	44	11	40	2	0
Uso de drogas	15	8	8	2	1
Assalto	17	9	6	4	0

Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nos índices estatísticos registrados pelo Pelotão Escolar.

Partindo da apresentação do Quadro 1, observamos que a escola escolhida para a realização da pesquisa é acometida pela problemática da violência, uma vez que a comunidade e os sujeitos escolares são afetados fisicamente, psicologicamente e socialmente.

A escola pertence à rede municipal de Teresina e atende duas modalidades de educação. A primeira é a modalidade do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde, com 421 alunos pela manhã e 427 pela tarde. A segunda modalidade é da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando 150 alunos.

Depois de apreendidas essas informações, visitamos a escola na manhã da segunda-feira, no dia 15 de abril de 2013. Salientamos que já conhecíamos a referida escola, por causa da pesquisa de iniciação científica realizada no ano de 2008.

Naquele dia, fomos recebidas, atenciosamente, pela pedagoga da escola. Ao adentrarmos na escola, deparamo-nos com uma escola grande, arejada, limpa, móveis e eletrônicos conservados e uma novidade muito bem vinda para as escolas de Teresina, ar condicionado em todas as salas, sendo considerado por nós e pelos sujeitos educacionais um avanço em relação aos anos anteriores, quando estivemos nessa mesma escola e as condições eram bem precárias da atual realidade.

Durante nossa primeira visita fizemos vários questionamentos referentes à problemática da violência e também sobre as práticas de enfrentamento produzidas pela escola. Nessa conversa, a pedagoga relatou que existem muitos casos de violência, e que recentemente foram encontrados no turno da noite adolescentes consumindo drogas no

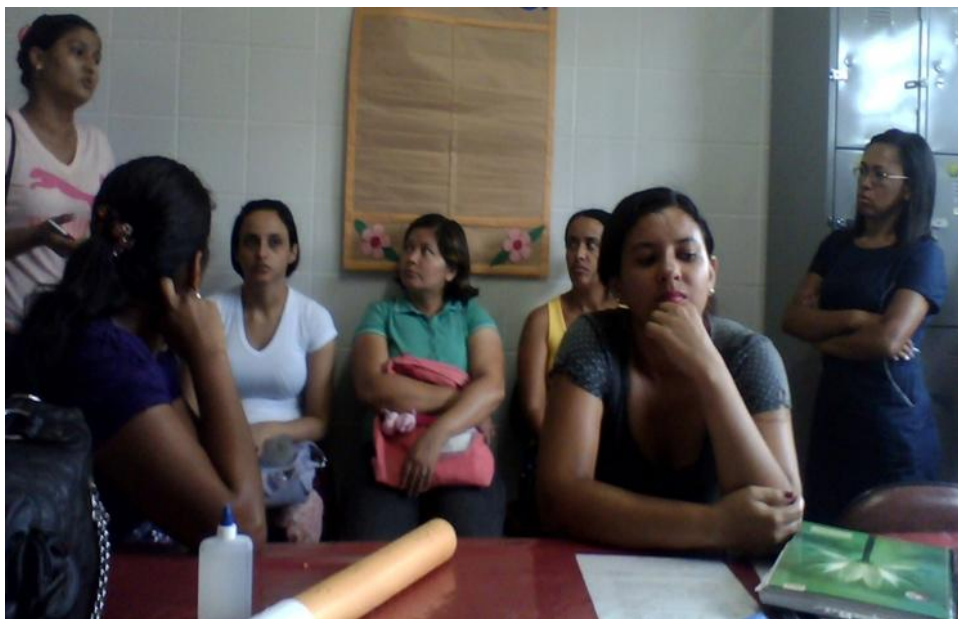
interior da escola, revelando uma realidade preocupante e crescente entre os jovens da comunidade.

O quadro exposto revela que, muitas vezes, os professores que atuam nessa escola não sabem o que fazer, pois ao procurarem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nenhuma providência é tomada, pelo simples fato de não haver um aparato legal que se sobressaia para o enfrentamento às violências e, conseqüentemente, ao uso de drogas no interior da escola, sendo esse contexto agravado pelo desativamento do Pelotão Escolar da Semec de Teresina- Piauí.

Dessa forma, observamos que os registros estatísticos de violência registrados pelo Pelotão Escolar são confirmados pelo discurso da pedagoga, conseqüentemente, fomos instigados mais ainda para falar sobre a proposta da pesquisa. A pedagoga ficou bastante entusiasmada com a proposta, ao passo que nos direcionou para sala dos professores para falarmos sobre a pesquisa e lançarmos o convite para aqueles que desejassem participar do processo de pesquisa e de formação no intuito de investigar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidos pelas professoras dos anos iniciais no contexto escolar.

Logo abaixo, apresentamos o momento de apresentação da pesquisa e também da adesão volitiva.

Figura 4 – Apresentação da pesquisa para o corpo docente e pedagógico da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. As partícipes autorizaram a divulgação das suas imagens.

Inicialmente, fizemos vários questionamentos sobre a problemática da violência, tais como: O que é violência escolar? Vocês já presenciaram algum episódio de violência no âmbito escolar? O que fazemos mediante uma situação de violência? Entre outras, que nos auxiliaram a trazermos à tona os conhecimentos prévios sobre a temática, bem como as práticas de enfrentamento produzidas no espaço escolar.

Nesse momento, as professoras foram instigadas a falar de suas inquietações sobre as práticas de enfrentamento às violências. Por sua vez, observamos que o corpo docente e pedagógico da escola possuíam necessidades e motivações desenvolvidas sócio-historicamente ao longo dos anos quanto à temática em foco.

Nessa direção, atendendo às condições fundantes e materiais da Pesquisa Colaborativa, lançamos o convite para o corpo docente e pedagógico da escola, enfatizando que para participar desta pesquisa-formação era necessária a adesão volitiva, engajamento de todos, a liderança compartilhada e corresponsabilidade em prol das ações desta investigação referida.

Esta pesquisa teve como colaboradoras três professoras dos anos iniciais da referida escola da rede municipal de Teresina – PI. Inicialmente, enviamos um convite (Termo de Consentimento livre esclarecido), oficialmente autorizado pelas diretorias Acadêmicas, Geral e Coordenação do Curso, para todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o referido convite trouxe aspectos relacionados ao teor da pesquisa, tais como: o tema, os objetivos, a metodologia, entre outros. Por sua vez, esclarecemos os critérios de adesão à pesquisa, tais como: 1 – Ser professor efetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina – PI; 2 – Ter experiência de pelo menos um ano como professor no Ensino Fundamental; 3 – Demonstrar interesse em participar da pesquisa proposta.

Levando em consideração os critérios estabelecidos pela pesquisa e atendendo ao princípio fundante da Pesquisa Colaborativa, aderiram voluntariamente sete professores da referida escola que apresentaram necessidades e motivações que os impulsionaram a participar ativamente e colaborativamente na pesquisa, mas que devido a incompatibilidade de horários, somente três, efetivamente, conseguiram as condições materiais para participar da pesquisa

Na Figura 5, apresentamos o momento que ocorreu a adesão voluntária das professoras na pesquisa.

Figura 5 – Momento da adesão voluntária das professoras na pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois de apresentarmos a proposta e as colaboradoras aderirem à pesquisa, negociamos a data do primeiro encontro colaborativo:

No Quadro 2, apresentamos as datas dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas, juntamente com os respectivos temas e objetivos:

Quadro 2 – Procedimentos metodológicos utilizados na investigação dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências e os seus respectivos temas e objetivos

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	TEMA	OBJETIVOS
1º Encontro Colaborativo (29/04/2013)	Apresentação da pesquisa e negociações das atribuições e nomes fictícios	Apresentar a pesquisa e fazer a negociação das atribuições e escolha dos nomes fictícios.
2º Encontro Colaborativo (13/05/2013)	Pesquisa Colaborativa	Esclarecer aspectos da Pesquisa Colaborativa, tais como as condições fundantes e a diferença entre colaboração e cooperação.
3º Encontro Colaborativo (27/05/2013)	Violência Escolar	Identificar o conceito de violência e os seus tipos no âmbito escolar.
4º Encontro Colaborativo (17/06/2013)	Sentidos e significados de violência escolar	Retomar os sentidos produzidos pelas partícipes sobre violência e sobre <i>bullying</i> com o objetivo de expandir tais significações.
1º Sessão Reflexiva (15/07/2013)	Sentidos e significados das práticas de enfrentamento à violência escolar	Discutir as significações das práticas de enfrentamento à violência desenvolvidas socialmente e historicamente.
2º Sessão Reflexiva (21/10/2013)	Sentidos e significados das práticas de enfrentamento à violência escolar	Desvelar a teoria que está por trás do discurso das partícipes, diante do enfrentamento às violências em contexto escolar, assim como expandir os sentidos e os significados das práticas em tela.

Fonte: Produzido pelas partícipes da pesquisa.

A organização dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas foi fundamentada com base nos objetivos da pesquisa. Assim, apresentamos a proposta e a modalidade da pesquisa adotada, analisamos os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências, compreendemos as teorias, os valores, as ideias, as ideologias que fundamentam o pensar e o agir das partícipes perante suas práticas e os sentidos e os significados da problemática apresentada.

Na próxima seção, discutiremos sobre os procedimentos escolhidos para a execução da pesquisa. São eles: encontro colaborativo e sessão reflexiva. Esses procedimentos proporcionaram a colaboração para a produção de dados que serviram de subsídio para análise desta dissertação.

2 VOOS DE DESENVOLVIMENTO DA COLABORAÇÃO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (REFLEXÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO)

No processo do trabalho, o homem não só obteve a consciência de conhecer o mundo que o cercava, mas também a autoconsciência, isto é, a capacidade de compreender e avaliar os seus pensamentos, sentimentos, interesses, intenções e feitos, o seu lugar e papel na vida social, o que contribuiu, por sua vez, para o ulterior aperfeiçoamento dos seus hábitos, para a formação e desenvolvimento da sociedade humana.

(VICTOR AFANÁSIEV)

Parafraseando Afanásiev (1985, p. 67), ressaltamos que o homem desenvolve a consciência no trabalho, isto é, na prática. Desse modo, para possibilitarmos a expansão do nível de consciência das partícipes, produzimos contextos colaborativos no processo de pesquisa-formação por meio dos procedimentos: encontro colaborativo e sessão reflexiva. Os procedimentos metodológicos que serão explicitados nessa seção foram essenciais para produzirmos as condições necessárias para que as professoras refletissem criticamente as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados.

A seguir, tratamos sobre o procedimento encontro colaborativo adotado nesta pesquisa.

2.1 Produzindo as condições para voar: os encontros colaborativos

É uma grandes grande dificuldades do professor. O professor prepara a aula, se prepara todo, mas não consegue ministrar aquela aula de forma sistemática, pois tem que interromper várias vezes para resolver os conflitos de violência [...] puxava o cabelo do outro, pegava o lápis do outro, batia no outro.

(PRIMEIRO ENCONTRO COLABORATIVO)

A epígrafe produzida no Primeiro Encontro Colaborativo, realizado no dia 29 de abril de 2013, traz a compreensão de que as violências recorrentes no âmbito escolar prejudicam o desenvolvimento da aula da professora colaboradora. Nessa perspectiva, o Encontro Colaborativo foi escolhido como procedimento da pesquisa no intuito de trabalharmos o teor formativo, possibilitando a reflexão crítica. É importante salientar que tal procedimento, embora ancorado na perspectiva do trabalho colaborativo e na reflexividade, não adota as ações reflexivas de informar, descrever, confrontar e reconstruir de Liberali (2010). Realizamos quatro encontros colaborativos, nos quais abordamos as seguintes temáticas:

planejamento da pesquisa, colaboração na pesquisa, o conceito de violência e os tipos de violência no âmbito escolar.

Observamos que os encontros colaborativos foram importantes para o entrelaçamento da relação teoria e prática e para o entendimento dos conceitos que envolvem as temáticas da pesquisa, pois, nesses encontros, privilegiamos o discurso dotado de reflexividade perante as práticas de enfrentamento às violências desenvolvidas pelas professoras, além de promover a pesquisa e a formação por meio dos estudos compartilhados e das discussões entre as partícipes com o uso da linguagem crítica, focalizando a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, criando condições para que houvesse a expansão dos sentidos e dos significados de tais práticas.

A seguir, trataremos do primeiro encontro colaborativo:

a) Primeiro Encontro Colaborativo: sobrevoos na temática e no objeto de pesquisa

A violência no contexto escolar era o que mais me inquietava, sendo aprofundada na iniciação científica, depois levei para a monografia e para o mestrado.

(PRIMEIRO ENCONTRO COLABORATIVO)

A partir da epígrafe produzida no Primeiro Encontro Colaborativo, que aconteceu no dia 29 de abril de 2013, nós, como partícipe e pesquisadora deste estudo, ressaltamos que o interesse pela pesquisa surgiu a partir das necessidades produzidas sócio-historicamente, sendo desenvolvidas durante a monografia e nos inquietando a avançar no mestrado. Portanto, nesse primeiro encontro, apresentamos minuciosamente a proposta da pesquisa-formação, esclarecendo: os objetivos da pesquisa, as temáticas a serem estudadas, os princípios da Pesquisa Colaborativa, o método Materialismo Histórico Dialético, a abordagem Sócio-Histórica, os procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa, bem como as atribuições das partícipes e a escolha dos nomes fictícios a serem adotados.

Nesse encontro colaborativo, fizemos questionamentos para as colaboradoras, por exemplo: Qual a necessidade formativa de vocês? Por que vocês aceitaram participar da pesquisa? Vocês já vivenciaram algum episódio de violência no âmbito escolar? O que vocês esperam da pesquisa? Entre outras indagações que nos ajudaram a compreender suas expectativas sobre a pesquisa, bem como os conhecimentos prévios sobre as práticas de enfrentamento às violências.

Levando em consideração o discurso das professoras, chegamos às seguintes compreensões: primeiramente, as partícipes apontaram que a principal necessidade formativa era de saber novas estratégias de enfrentamento às violências, com a finalidade de minimizar os efeitos dessa problemática. Depois, realçaram que aceitaram participar da pesquisa, sobretudo porque a violência é uma inquietação do dia a dia e prejudica os sujeitos escolares, substancialmente, nos aspectos físicos, psicológicos, sociais e éticos. Em seguida, trouxeram no discurso alguns episódios de violência vivenciados por elas e/ou por outros sujeitos escolares.

Dentre os episódios partilhados, destacamos: as brigas de adolescentes por causa de namoradinhos; mãe xingando professor pelo fato do filho não ter sido aprovado; mãe ameaçando outra mãe de aluno devido às agressões físicas e verbais cometidas pelos seus filhos; atritos físicos e verbais entre os sujeitos educacionais; roubo de celular e de bicicleta, entre outros.

No final de seus discursos, as docentes responderam que esperavam da pesquisa a formação e o embasamento teórico necessário para melhorar as convivências no espaço escolar. Partindo dessas compreensões, esclarecemos que a preocupação desta pesquisa-formação não consistia em apontar estratégias de combate às violências, mas, à base de um objeto comum, realizar reflexões críticas que nos impulsionassem a trazer à tona práticas de enfrentamento automatizadas e fossilizadas e trazer à tona contradição.

Enfatizamos, nesse encontro, que a contradição é peça fundamental para a produção de práticas de enfrentamento às violências mais desenvolvidas, uma vez que o método que orienta o pensar e o agir desta pesquisa privilegia o processo de desenvolvimento de uma consciência mais crítica, atingida pela negociação de sentidos e pelo compartilhamento de significados.

Então, explicamos que esta pesquisa não possuía a intencionalidade de trazer estratégias prontas, mas que, por meio de processos reflexivos, compreendêssemos de onde partem as nossas ações e porque agimos dessa forma. Ao alcançarmos essas respostas, possibilitaria expandirmos o nível de entendimento, passando de um nível menos desenvolvido para um mais crítico.

Evidenciamos que esta pesquisa não focava somente o teor investigativo, mas também teve a preocupação da formação, objetivando o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, aproximou a pesquisadora das colaboradoras e a escola da universidade. Depois de esclarecermos os pontos significativos da pesquisa, as partícipes engajaram-se efetivamente na pesquisa-formação. Nessa direção, foram convidadas a negociar as atribuições que cabem

tanto à pesquisadora quanto a elas no processo de pesquisa e formação. Assim, enfatizamos que as incumbências negociadas são subsídios materiais que auxiliam na execução e na concretização da referida pesquisa.

No Quadro 3, apresentamos as atribuições da pesquisadora e das partícipes negociadas no Primeiro Encontro Colaborativo:

Quadro 3 – Atribuições negociadas dos envolvidos da pesquisa-formação

ATRIBUIÇÕES NEGOCIADAS DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO	
PESQUISADORAS	PARTÍCIPIES
<ul style="list-style-type: none"> • Tratar das tarefas formais da pesquisa, tais como: organizar os encontros colaborativos e as sessões reflexivas; • Selecionar o material para o estudo no intuito de instigar as partícipes a envolverem-se cognitivamente e emocionalmente; • Apresentar e esclarecer aspectos significativos relacionados à pesquisa-formação e aos procedimentos metodológicos; • Desempenhar o papel de questionadora nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas; • Produzir relatórios com base nos discursos enunciados pelas partícipes a fim de serem discutidos e submetidos às suas aprovações. • Divulgar amplamente o resultado da pesquisa no meio científico, acadêmico e nas escolas, seja individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente das atividades propostas; • Responder as perguntas da pesquisadora, com a intencionalidade de trazer os conhecimentos prévios e produzir conhecimento; • Ler antecipadamente as leituras dos textos propostos; • Ler os relatórios produzidos pela pesquisadora, assim como esclarecer aspectos que não estão claros e fazer alterações quando necessário; • Colaborar com as reflexões críticas e colaborativas e fazer questionamento; • Divulgar os resultados da pesquisa juntamente com o pesquisador.

Fonte: Ibiapina (2008), adaptado pela pesquisadora.

O Quadro 3 produzido pela pesquisadora e pelas partícipes mostra que a participação ativa nos processos reflexivos é primordial para atingirmos compreensões que antes não conseguíamos sozinhos, conseqüentemente, as relações dialógicas e de respeito mútuo foram essenciais para produzirmos um ambiente colaborativo e de reflexão. Também, nesse

encontro, negociamos quais seriam os nomes que utilizaríamos na produção deste trabalho. Inicialmente, lemos uma citação de Espinosa retirada do livro *Tratado Político*.

[...] O homem é livre na exata medida em que tem o poder para existir e agir segundo as leis da natureza humana [...], a liberdade não se confunde com a contingência. E porque a liberdade é uma virtude ou perfeição, tudo quanto no homem decorre da impotência não pode ser imputado à liberdade. Assim, quando consideramos um homem como livre não podemos dizer que o é porque pode deixar de pensar ou porque possa preferir um mal a um bem [...]. Portanto, aquele que existe e age por uma necessidade de sua própria natureza, age livremente [...]. A liberdade não tira a necessidade de agir, mas a põe (ESPINOSA, 2003, p. 7 e 11).

Com base nessa citação, perguntamos: o que é liberdade? O que é ter liberdade na profissão docente diante do enfrentamento às violências no contexto escolar? Relataram que a liberdade é fazer o que queremos quando bem quisermos. Ressaltaram que a liberdade no exercício docente é ter autonomia para produzir medidas eficazes na resolução de conflitos no contexto das instituições de ensino. Após compartilharem seus entendimentos e posicionamentos, destacamos que a liberdade, para Espinosa, não é fazer o que bem queremos, ou ir e vir de algum lugar a qualquer momento, ou seja, essa que pensamos conhecer não condiz com a liberdade defendida por esse filósofo.

Para Espinosa (2007), a liberdade é conquistada quando compreendemos as reais necessidades produzidas sócio-historicamente, gerando motivos e impulsionando as ações e as operações. Nessa direção, ao reconhecermos e compreendermos as necessidades, passamos a existir efetivamente, porque pensamos e agimos impulsionados por causas internas e não somente por causas externas.

Assim, enfatizamos que, muitas vezes, nós professores, produzimos práticas de enfrentamento às violências fundamentadas por ideias inadequadas, isto é, por ações permeadas por níveis de consciência elementares que não nos auxiliam a expandir as significações. Por essa razão, explicitamos que esta pesquisa-formação utilizaria a reflexão crítica com a intencionalidade de desenvolver um nível de consciência mais crítico, visando a negociação de sentidos e compartilhamento de significados e a possibilidade de produzirmos práticas fundamentadas por ideias adequadas.

Diante desses posicionamentos, perguntamos às colaboradoras o seguinte: Que animal representa a liberdade?

Todas responderam que o pássaro é um animal que demonstra liberdade. Depois de compartilharmos dessa compreensão, pedimos para que cada uma escolhesse um pássaro de

sua preferência, relacionando com a profissão docente e com o objeto de estudo para ser socializado no próximo encontro.

Então, encaminhamos as discussões, metaforizando que os sujeitos da pesquisa são pássaros que ao longo dos anos pensam e agem, na maioria das vezes, por causas externas, e que, conseqüentemente, apresentam voos alienantes e fossilizados. Dessa maneira, enfatizamos que, para eles tornarem-se alegres e emancipados, teríamos que compartilhar as angústias, os pontos de vista e os voos, a fim de desenvolver um nível de consciência crítico diante das práticas de enfrentamento às violências.

Espinosa (2007) alerta que não atingimos a alegria sem primeiramente nos tornarmos livres. A liberdade é uma conquista contínua que necessita do outro pássaro para que a potência de agir aumente em cada encontro, conseqüentemente os voos tornaram-se mais conscientes e alegres.

Partindo do entendimento explicitado, ressaltamos que atingir a liberdade defendida por Espinosa não é tarefa fácil, uma vez que precisaríamos nos engajar cognitivamente e emocionalmente em prol de repensar as teorias e as práticas com a intencionalidade de desvelar as ideologias que fundamentam o agir e o pensar diante das práticas de enfrentamento às violências. Logo em seguida, deixamos marcado o segundo encontro colaborativo a ser realizado no dia 13 de maio de 2013, e o texto a ser discutido com o objetivo de tratar sobre a Pesquisa Colaborativa:

A seguir, abordaremos o Segundo Encontro Colaborativo:

b) Segundo Encontro Colaborativo: sobrevoo na metodologia da pesquisa

O gafanhoto maior era autoritário e outros ficavam com medo. Já nas formiguinhas tinha uma relação diferente. Elas falavam, conversavam e tinham união.

(SEGUNDO ENCONTRO COLABORATIVO)

A epígrafe traz a compreensão produzida no Segundo Encontro Colaborativo sobre as relações mantidas pelos gafanhotos e pelas formigas, enfatizando a linguagem na colaboração e na cooperação, tendo como base a cena quatro do filme “Vida de Inseto”. Por sua vez, o Segundo Encontro Colaborativo teve como objetivo esclarecer aspectos da Pesquisa Colaborativa, tais como: o que é Pesquisa Colaborativa? Quais as condições para a realização da Pesquisa Colaborativa e a diferença entre colaboração e cooperação.

Inicialmente, como havíamos combinado, as partícipes trouxeram os nomes dos pássaros escolhidos, juntamente com a justificativa. O Quadro 4 apresenta os nomes das partícipes e as justificativas.

Quadro 4 – Nomes fictícios das partícipes com as respectivas justificativas

NOMES FICTÍCIOS DAS PARTÍCIPES	JUSTIFICATIVA
Pica-pau (pesquisadora e partícipe)	Eu escolhi o pica-pau por ser um pássaro versátil e dinâmico. E ser professor é uma profissão em que temos que ter essas características, uma vez que a todo o momento nos deparamos com situações que, muitas vezes, não conseguimos compreender e até mesmo controlar, como por exemplo, a violência no contexto escolar.
Águia	Eu trouxe a metáfora da águia. (Apêndice F) Assim como a águia o professor tem que tomar decisões ao longo da sua vida, mas para isso o professor tem que refletir sobre suas práticas. É um processo doloroso, pois não é fácil mudar nossas práticas e temos que ter a consciência que a violência requer muita atenção.
Canário	Eu pesquisei que canário é um pássaro alegre [...] torna qualquer ambiente mais feliz. E consegue adaptar-se aos mais variados tipos de alojamento; desde grandes aviários ao ar livre, até gaiolas dentro de casa. Na minha profissão procuro falar de forma agradável e transmitir alegria aos alunos. Tento me adaptar aos espaços da escola e tenho conseguido desenvolver meu trabalho mesmo no período mais quente do ano. Então, escolhi o canário porque o professor tem que enfrentar a violência, tendo que se adaptar aos mais variados contextos e alunos. Não é uma tarefa fácil, mas estou tentando fazer.
Beija-flor	Beija-flor porque é admirável, ágil, rápido e está sempre em movimento, sempre a procura do néctar, e nós educadores sempre estamos a procura de nosso néctar – o conhecimento. Assim como o néctar para enfrentar a violência nas nossas escolas.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas informações fornecidas pelas partícipes colaboradoras.

As partícipes escolheram nomes baseados em pássaros, metaforizando a liberdade de Espinosa que reconhece as reais necessidades produzidas social e historicamente, e, assim, pensar e agir com o nível de consciência mais expandido, possibilitando a transformação dos espaços escolares atingidos por essa problemática.

A seguir, explicitamos no Quadro 5 o perfil das partícipes colaboradoras da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil das partícipes da pesquisa

Partícipe	Formação	Tempo de serviço
Pica-pau	Graduada em Pedagogia e mestranda em educação.	Três anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino superior.
Canário	Graduada em Pedagogia e professora efetiva da rede municipal de Teresina – PI.	Três anos no ensino fundamental.
Águia	Graduada em Pedagogia e professora efetiva da rede municipal de Teresina – PI.	Um ano no ensino Fundamental.
Beija flor	Graduada em Pedagogia e pedagoga efetiva da rede municipal de Teresina – PI.	17 anos como professora e 11 anos como pedagoga.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas informações fornecidas pelas partícipes colaboradoras.

Com base no Quadro 5, observamos que a referida pesquisa-formação teve como partícipes: a pesquisadora e três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Teresina-PI. Destacamos que a experiência com a docência é bem diferenciada: Pica-pau possui experiência tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior; Canário possui pouca experiência na docência no ensino fundamental; Águia encontra-se no primeiro ano de docência no ensino fundamental e Beija-flor possui experiência tanto como professora quanto como pedagoga.

Para a compreensão prévia sobre a modalidade de pesquisa adotada neste estudo, escolhemos como base material a leitura do texto “A Ossatura da Pesquisa Colaborativa” do livro *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e a Produção de Conhecimentos*, de autoria da professora orientadora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008), para ser lido antes do referido encontro.

Iniciamos o Segundo Encontro Colaborativo com a cena quatro do filme “Vida de Inseto”, e direcionamos questionamentos para as partícipes sobre as relações estabelecidas pelos personagens do filme, tais como: O que vocês acharam do filme? O que vocês acham das relações estabelecidas pelos personagens do filme? Vocês acham que houve colaboração em algum momento do filme? Vocês consideram que houve cooperação em alguma situação do filme?

Com base no filme, entendemos as condições necessárias para a realização da Pesquisa Colaborativa. Assim, produzimos a compreensão de que o “pontapé” para execução de uma pesquisa de cunho colaborativo é a adesão voluntária das colaboradoras em prol de um objeto comum, neste caso, as práticas de enfrentamento às violências, para que engajados

colaborativamente em contextos de reflexividade possam trazer suas compreensões, discordâncias, ideias, valores e teorias.

Outra condição compreendida e trabalhada no Primeiro Encontro Colaborativo foi a liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações. Então, evidenciamos que para a realização de uma Pesquisa Colaborativa é necessária a implantação de relações construídas por uma base democrática, dialógica e discutida colaborativamente (IBIAPINA, 2008). Enfatizamos que as colaboradoras têm corresponsabilidade nas ações, por isso, negociamos, no mencionado encontro, as atribuições voltadas tanto para a pesquisadora quanto para as partícipes.

Depois desse momento, retornamos à cena quatro do filme “Vida de Inseto” e direcionamos os seguintes questionamentos: O que é colaboração pra vocês? O que é cooperação? Vocês identificaram no filme algumas das condições necessárias para haver a colaboração? Vocês identificaram no filme algum momento que houve colaboração? Vocês acham que houve cooperação no filme? entre outras.

A Figura 6 apresenta uma das cenas do filme que observamos a colaboração:

Figura 6– Cena do filme “Vida de Inseto” que retrata colaboração



Fonte: Cena do filme “Vida de Inseto”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vF3z4b34VrA>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

Partindo da cena selecionada, evidenciamos que as formigas marcam seu discurso com vozes internamente persuasivas no sentido bakhtiniano (1997), isto é, as formigas possuem

uma consciência aberta para reflexões críticas, conseqüentemente são dialógicas e susceptíveis a mudanças.

Na cena visualizada, pudemos compartilhar que a colaboração é permeada por objetos comuns e estabelecida por relações não hierárquicas e democráticas, uma vez que as atribuições são negociadas e todos os participantes são envolvidos ativamente tanto quanto cognitivamente e emocionalmente.

Na Figura 7, explicitamos a cena que retrata a cooperação:

Figura 7 – Cena do filme “Vida de inseto” que retrata cooperação



Fonte: Cena do filme “Vida de Inseto” extraída do site *you tube*.

Com base na cena acima, observamos que o gafanhoto maior é o detentor da voz da autoridade e monológica, enquanto que, para os outros personagens, não é permitido o anúncio dos seus posicionamentos, restando-lhes somente à execução das tarefas propostas pelo gafanhoto. Dessa forma, o discurso enunciado pelos gafanhotos menores é acrítico, resistente, possui posicionamento fixo e não é susceptível a mudanças.

Nessa ótica, compreendemos que a cooperação é marcada por vozes de autoridade e/ou monológica, relações hierarquizadas e não democráticas, cujo objeto não é comum a todos os envolvidos, as atribuições não são negociadas e as partícipes não são envolvidas cognitivamente e afetivamente.

Finalizamos o encontro colaborativo, compartilhando que para a efetivação de uma pesquisa de teor colaborativo é necessário um objeto comum a todos os envolvidos, adesão voluntária, participação ativa e engajamento de todos no processo de pesquisa-formação, vozes internamente persuasivas perante as práticas de enfrentamento às violências.

E por último, deixamos marcado o Terceiro Encontro Colaborativo para o dia 20 de maio de 2013, que não ocorreu porque a Beija-Flor não pôde estar presente. Decidimos para não perder a oportunidade de dialogar com as professoras, motivá-las a relatar episódios de violência vivenciados no contexto escolar.

A seguir, trataremos sobre o Terceiro Encontro Colaborativo.

c) Terceiro Encontro Colaborativo: voos problematizantes

Na sala de aula, a maioria das crianças ficam só dizendo [...] fazem reclamação, dizendo que a outra criança não vai falar com ela mais por que não fez o que ela queria. Ela se intrigou comigo, e começaram a chorar, acho que isso é uma forma de violência psicológica.

(ÁGUIA)

A epígrafe produzida por Águia assevera os sentidos enunciados sobre a violência psicológica no Terceiro Encontro Colaborativo, realizado no dia 27 de maio de 2013, com o objetivo de identificarmos o conceito e os tipos de violência em âmbito escolar.

Nesse encontro, antes de assistirmos ao vídeo retirado do site *you tube*, com a seguinte denominação “O professor agride aluna de 11 anos na sala de aula em Passo Fundo²⁵”, explicamos que trouxemos o vídeo para que nós identificássemos os tipos de violências produzidos nesse vídeo e também para externarmos os tipos de violências recorrentes no espaço escolar das partícipes.

A Figura 8 representa a cena do vídeo que retrata a violência no contexto escolar: entre a aluna e o professor.

²⁵O vídeo está disponível no link <http://www.youtube.com/watch?v=W1YVTsNHysM>

Figura 8 – Cena de violência entre professor e aluna



Fonte: Retirado do site *youtube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=W1YVTsNHysM>>. Acesso em: 25 mar. 2013

Nesse episódio, o professor de ciências empurra a aluna de 11 anos diante dos alunos na sala de aula. Observamos nesse episódio que o professor está muito nervoso e agride a aluna tanto verbalmente quanto fisicamente, enquanto obriga-a a sentar-se na cadeira.

Depois de visualizarmos o vídeo, direcionamos questionamentos no intuito de sabermos o conhecimento prévio sobre conceito de violência e os tipos que se manifestam na escola. Os questionamentos propostos nesse encontro colaborativo foram: O que acharam do vídeo? O que é violência? O que é violência no contexto que vocês trabalham? Quais os tipos de violência que podem ser identificados no vídeo? Consideram que a violência é natural ou não no seu cotidiano? O homem nasce ou não violento? Quais as violências que são presenciadas mais corriqueiramente no contexto escolar?

Observamos que as docentes traziam conhecimento prévio sobre a violência e seus tipos no âmbito escolar, e que, após as reflexões e colaborações promovidas, ampliaram suas compreensões sobre a temática em tela.

Os sentidos produzidos trouxeram à tona a contradição e geraram conflitos, por exemplo, quando Beija-flor externalizou que a violência é uma problemática natural, mas, em seguida, com a negociação dos sentidos, compartilhamos que é um fenômeno construído socialmente, conforme afirmam Abramovay e Rua (2002). Enfatizamos que o homem não nasce violento, tampouco nasce bom, mas, como ser sócio-histórico, vai humanizando-se e desenvolvendo-se por meio das relações sociais (VIGOTSKI, 2010).

Depois da negociação dos sentidos expostos sobre violência, indagamos se o vídeo contemplava alguma cena de violência e qual seria o seu tipo.

A resposta obtida foi que o vídeo contemplava cenas de violência física e de violência verbal, mas enfatizaram que a violência que mais existia na realidade da escola era o *bullying*, recorrente entre os sujeitos escolares. Salientamos que, tendo em vista outro momento em que as partícipes trouxeram a compreensão sobre os excessivos casos de *bullying* vivenciados no âmbito escolar, tivemos a preocupação de trazer o vídeo intitulado de “*Bullying ‘Felipe’ Altas Horas*²⁶” que trata de um depoimento de um adolescente que sofre com essa problemática.

A Figura 9 apresenta o vídeo que traz a entrevista de Felipe (vítima do *bullying*), no programa Altas Horas da tevê Globo, sob a apresentação de Serginho Groisman:

Figura 9 – Cena em que Felipe fala do *bullying* sofrido na escola



Fonte: Retirado do site *youtube*. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=4Us_X30qE14. Acesso em: 25 mar. 2013.

O garoto chamado Felipe vivencia o *bullying* desde o 6º ano e relata que é frequentemente apelidado e xingado pelos colegas. É excluído das brincadeiras e rodas de conversa, não tem namorada e sente vontade de fazer alguma “loucura”. Felipe afirma que não falou para os professores, pois considera que o professor tem o papel de ensinar e não de cuidar do sentimento do aluno. E quando procurou os pais sobre o assunto, os mesmos o direcionaram para o psicólogo.

²⁶O vídeo está disponível no http://www.youtube.com/watch?v=4Us_X30qE14

Com base no vídeo apresentado, fizemos questionamentos para as colaboradoras: O que é *bullying*? Vocês presenciam o *bullying* no contexto escolar? O que fazem mediante uma situação de *bullying*?

Desse modo, trouxemos à tona os conhecimentos prévios das docentes sobre o *bullying*, bem como as suas características. Essas informações serão exploradas na seção da análise de dados.

Ao final, negociamos a data do quarto encontro colaborativo para o dia 17 de junho de 2013.

A seguir, abordaremos o Quarto Encontro Colaborativo.

d) Quarto Encontro Colaborativo: voo de expansão dos sentidos de violências (*bullying*)

O *bullying* é uma ação intencional em que o sujeito utiliza o poder que ele tem, que ele acha que tem, ou seja, superior, para através de ações, agredir o outro, por achá-lo mais fraco, mais frágil e ele vai procurar situações para minimizar a outra pessoa. No sentido de constrangê-la, destruí-la de alguma forma.

(ÁGUIA)

Na epígrafe, citamos Águia, e a sua compreensão sobre o *bullying*. Assim, o Quarto Encontro Colaborativo, realizada no dia 17 de junho de 2013, teve como objetivo retomar os sentidos produzidos pelas partícipes sobre violência e sobre *bullying* com o objetivo de expandir tais significações.

Inicialmente, esclarecemos que o sentido é o entendimento pessoal que traz as interpretações produzidas nas relações sociais ao longo dos anos. E o significado é uma produção social pelos consensos da sociedade. Então, levando em consideração as discussões dos encontros colaborativos, direcionamos, nesta sessão, a retomada dos sentidos das partícipes sobre violência e sobre *bullying*.

No primeiro momento, apresentamos às partícipes o significado produzido socialmente sobre violência baseado em Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 20):

[...] violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. [...]. A violência ocorre quando há desejo de destruição. [...] a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético.

O significado produzido socialmente sobre violência nos remete ao entendimento de que a problemática tende a “destruir” o outro em diversos aspectos, utilizando-se de meios como, por exemplo, o desrespeito, a agressão física e verbal.

Partindo desse entendimento, retomamos os sentidos produzidos sobre violência e os questionamos. Logo abaixo apresentamos as indagações tendo como base os sentidos das partícipes:

A violência é qualquer ato?

O que é violência no seu contexto escolar?

A violência atinge o ser humano? Se atinge, de que forma?

E quando eu digo que causa transtorno, desequilíbrio emocional? Será que é somente isso?

O que acontece com esse sujeito que provoca violência?

Então a moral se encaixa onde?

O que é moral para vocês?

O que o agressor provoca nos meninos da sala?

O que acontece com uma pessoa que sofre violência?

O que é ser ético no enfrentamento às violências?

Nesse encontro, as partícipes expuseram seus sentidos, bem como a ideologia que está atrás do discurso. Assim, depois dos questionamentos, observamos que expandiram seus sentidos sobre o que é violência, à medida que os negociamos e compartilhamos os significados. Depois de atingirmos o primeiro objetivo do encontro colaborativo, trouxemos no segundo momento a significação produzida socialmente sobre *bullying*. É importante salientar que escolhemos essa problemática como forma de violência nesta pesquisa em razão da materialidade trazida nos discurso das professoras, pois elas afirmam que o *bullying* é a modalidade de violência que mais acontece no contexto escolar, além de ser uma forma complexa que requer dos professores o enfrentamento mais específico.

Desse modo, baseados em Ristum (2010, p. 96), destacamos que o *bullying* é:

[...] é um abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Dessa forma, compreendemos que o *bullying* é uma modalidade de violência que causa desequilíbrio emocional entre os sujeitos educacionais, prejudicando-os fisicamente, psicologicamente, eticamente e socialmente. Com base na compreensão em foco, retomamos os sentidos produzidos pelas partícipes e fizemos os seguintes questionamentos:

O *bullying* afeta o indivíduo? Se afeta, em que aspecto?

Qual a relação estabelecida ente os sujeitos que sofrem e os sujeitos que praticam?

Assim, os questionamentos permitiram trazer suas compreensões sobre violência e também sobre *bullying*, produzidas socialmente e situadas historicamente. Por sua vez, foi possibilitado a negociação dos sentidos e o compartilhamento de significado, de forma que as partícipes ampliaram os sentidos sobre as significações sobre a respectiva temática.

Em seguida, abordaremos o procedimento sessão reflexiva:

2.2 Concretizando o voo: as sessões reflexivas

As sessões são espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações.

(IVANA IBIAPINA)

Segundo Ibiapina (2008, p. 96), a sessão reflexiva é um procedimento que “[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente”. Dessa forma, o procedimento permite o estabelecimento de relação dialógica que ocorre por meio da reflexão crítica. As partícipes partilham teorias e práticas, desenvolvem um contínuo processo de reflexão perante as práticas produzidas para o enfrentamento às violências, além de analisar as questões políticas e ideológicas, presentes nos sentidos e nos significados elaborados sobre elas.

O processo dialógico propiciado pela reflexão crítica que se desenvolveu nas sessões reflexivas nos fizeram refletir os sentidos e os significados compartilhados socialmente. Para operacionalizar as duas sessões reflexivas, utilizamos os questionamentos reflexivos elaborados a partir das ações de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir, desenvolvidas por Liberali (2010), com base no trabalho de Freire (1987).

Utilizamos como recursos mediadores do processo: textos didáticos de caráter informativo, episódios escritos e vídeos que retratavam práticas de enfrentamento às violências. Dessa forma, as partícipes visualizaram ações concretas, bem como as teorias que

embasam essas ações, propiciando o confronto do discurso com a prática real. Assim, compreendemos os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras, colaborando no sentido de propiciar condições necessárias à expansão deles.

Segundo Bakhtin (1997), o episódio é extraído dos discursos das partícipes e possui início, meio e fim. O episódio foi o recurso que instigou a reflexividade crítica, desencadeando questionamentos sobre as práticas reais estabelecidas pelas professoras, permitindo refletir sobre as experiências pessoais e processos formativos que norteiam o enfrentamento às violências em contexto escolar. Tais questionamentos trouxeram à tona as contradições e geraram conflitos que as fizeram reconhecer as reais necessidades implicadas na sua prática, na teoria e no contexto acometido pelo fenômeno da violência, desenvolvendo um processo contínuo de conscientização que utilizou a colaboração e a reflexão crítica como procedimentos essenciais para a expansão das práticas de enfrentamento.

A seguir, discorreremos sobre a Primeira Sessão Reflexiva que trata das práticas de enfrentamento produzidas socialmente e situadas historicamente.

a) Primeira Sessão Reflexiva: sobrevoo reflexivo nas significações de violências

Esse episódio já aconteceu em várias salas e não aconteceu só uma vez, mesmo a conversa, volta a acontecer. E aí não ter nenhuma punição? Cortar privilégios?

(BEIJA-FLOR)

Beija-flor, no seu discurso, instiga a reflexão sobre as práticas de enfrentamento às violências vivenciadas em âmbito escolar. Portanto, na Primeira Sessão Reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2013, objetivamos discutir as significações dessas práticas desenvolvidas social e historicamente.

No início da sessão, trouxemos as três significações²⁷ produzidas historicamente e realçados por Milani (2003), são elas: a da repressão, a estrutural e a da cultura da paz.

As significações apresentadas sobre as práticas de enfrentamento foram base material para sabermos quando e como acontecem no contexto escolar, bem como motivar as partícipes a se reconhecerem nessas práticas.

²⁷As significações serão explanadas na página 103 desta dissertação.

É importante salientar que o processo de colaboração e de reflexão foi permeado por idas e vindas, pois, embora as partícipes se engajassem afetivamente e intelectualmente em prol de investigar os sentidos e os significados, a negociação de sentidos e o compartilhamento de significado é um processo dialeticamente complexo, uma vez que a passagem de uma prática de enfrentamento fossilizada e automatizada requer o rompimento de ideologias preestabelecidas ao longo das vivências.

Conforme afirma Ibiapina (2008), a transformação de uma prática social automatizada requer o desenvolvimento de uma consciência mais crítica para possibilitar a emancipação das práticas de enfrentamento às violências. Então, para desvelarmos a ideologia que permeia o discurso, usamos a reflexão crítica de Liberali (2010), bem como as ações de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir, objetivando às partícipes descreverem seus modos de agir, de informar as teorias que orientam suas práticas, trazer à tona as contradições e a gerar conflitos, com a finalidade de possibilitar novas formas de agir.

No segundo momento, lemos um episódio do livro *“Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola”*. Essa leitura nos proporcionou entender as principais características do *bullying*, são elas: a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, e a presença de plateia.

De acordo com as professoras e com base na leitura do seguinte trecho do livro, consideramos esse fenômeno como uma modalidade de violência que possuía a intencionalidade de depreciar a imagem do outro, de ameaçar, de amedrontar, entre outros aspectos. Assim, a relação entre o agente causador e a vítima é permeada por relações hierárquicas, antidemocráticas, além da presença imprescindível da plateia.

Nesse contexto, a vítima se afasta do convívio social, das atividades escolares e extraclases, tornando-se um indivíduo antissocial, tímido, medroso e até psicologicamente afetado (MILANI, 2003).

Com base nas características discutidas, trouxemos os episódios produzidos com o objetivo de refletirmos criticamente e colaborativamente os sentidos e os significados produzidos socialmente e situados historicamente da violência no âmbito escolar.

Primeiramente, não identificamos a autoria dos episódios, pois consideramos importante que as colaboradoras reconhecessem a autoria deles. Então, nessa seção, foram trabalhados três episódios produzidos por elas, sendo, respectivamente, orientadas pelas significações da repressão, da estrutural e da cultura de paz.

No Quadro 6, apresentamos as questões reflexivas utilizadas nessa sessão:

Quadro 6 – Questões utilizadas na primeira sessão reflexiva

QUESTÕES DA PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA
DESCREVER
<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu nesse episódio? • Que tipo de violência identificamos nesse episódio? • Vocês se reconhecem em alguma dessas práticas de enfrentamento?
INFORMAR
<ul style="list-style-type: none"> • Por que o aluno agiu de forma violenta? • O que leva a criança a ter esse surto de violência? • Por que o professor agiu dessa forma? • Que tipo de prática o professor produz diante dos episódios de violência? • Que tipo de prática de enfrentamento é essa, quando coloco o meu aluno para copiar o palavrão?
CONFRONTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de aluno nós formamos quando deixamos o aluno agressor lanchando dias na sala? • Que aluno nós professores formamos quando não reagimos diante de uma situação de violência? • Que tipo de aluno nós professores formamos quando usamos o diálogo como meio de proporcionar a reflexão diante do enfrentamento à violência em contexto escolar? • Que tipo de aluno nós formamos quando instigamos a reflexão para ele rever o que fez?
RECONSTRUIR
<ul style="list-style-type: none"> • Como o professor pode agir diferente diante de uma situação de violência?

Fonte: As questões reflexivas utilizadas nessa sessão são baseadas em Liberali (2010).

Na primeira sessão reflexiva, utilizamos episódios para instigarmos as partícipes a expressarem seus posicionamentos perante as práticas de enfrentamento às violências com a intencionalidade de descrevê-las, de informar o porquê do agir, de confrontar o pensar e o agir e de desenvolver um nível de consciência mais crítico para reconhecer outras possibilidades de enfrentamento que focaliza a transformação das escolas que vivenciam as violências, especialmente o *bullying*.

A seguir, trataremos sobre a Segunda Sessão Reflexiva.

b) Segunda Sessão Reflexiva: voo reflexivo e crítico do pensar e do agir sobre as violências (*bullying*)

Que alunos nós formamos quando colocamos a cópia para enfrentar as violências?

(PICA-PAU)

Pica-pau (partícipe e pesquisadora) indaga sobre que aluno nós formamos quando usamos a cópia²⁸ para enfrentar às violências. Assim como demonstra a epígrafe, a Segunda Sessão Reflexiva, realizada no dia 21 de outubro de 2013, teve como objetivo compreender de qual teoria advém o discurso das partícipes, frente ao enfrentamento às violências (*bullying*) no espaço escolar, bem como expandir os sentidos e os significados dessas práticas.

Inicialmente, fizemos indagações com a intencionalidade de sabermos se as colaboradoras lembravam-se das abordagens que estudaram durante a graduação. Nesse momento, as partícipes trouxeram as seguintes abordagens: construtivismo, sociocultural, entre outras. Então, perguntamos se elas lembravam-se do behaviorismo e dos seus conceitos-chave. Logo em seguida, fomos estudá-los.

Primeiramente, compartilhamos que o Behaviorismo é uma teoria que estuda o comportamento. Assim, o comportamento do homem é resultante das associações entre estímulo e respostas (E – R).

Nessa sessão, levamos algumas situações vivenciadas no nosso dia a dia, relacionando com os conceitos chaves do behaviorismo, são eles: reforço positivo, reforço negativo e punição e/ou castigo.

O reforçamento “[...] é um mecanismo de fortalecimento de respostas a partir das suas consequências, levando a aumentar a sua frequência, condicionando-as. Em função do comportamento ser reforçado pelas suas consequências, as próprias consequências são chamadas de reforço.” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 66). Nessa ótica, apresentamos o reforço positivo e o reforço negativo.

O reforço positivo “consiste na apresentação de estímulos recompensadores (acrescenta-se alguma coisa à situação)” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 66). Para demonstrarmos esse conceito, utilizamos dois exemplos.

²⁸ A cópia é usada pelas professoras para enfrentar as violências.

A Figura 10 ilustra o uso do reforço positivo na sala de aula:

Figura 10 – Uso do reforço positivo na sala de aula

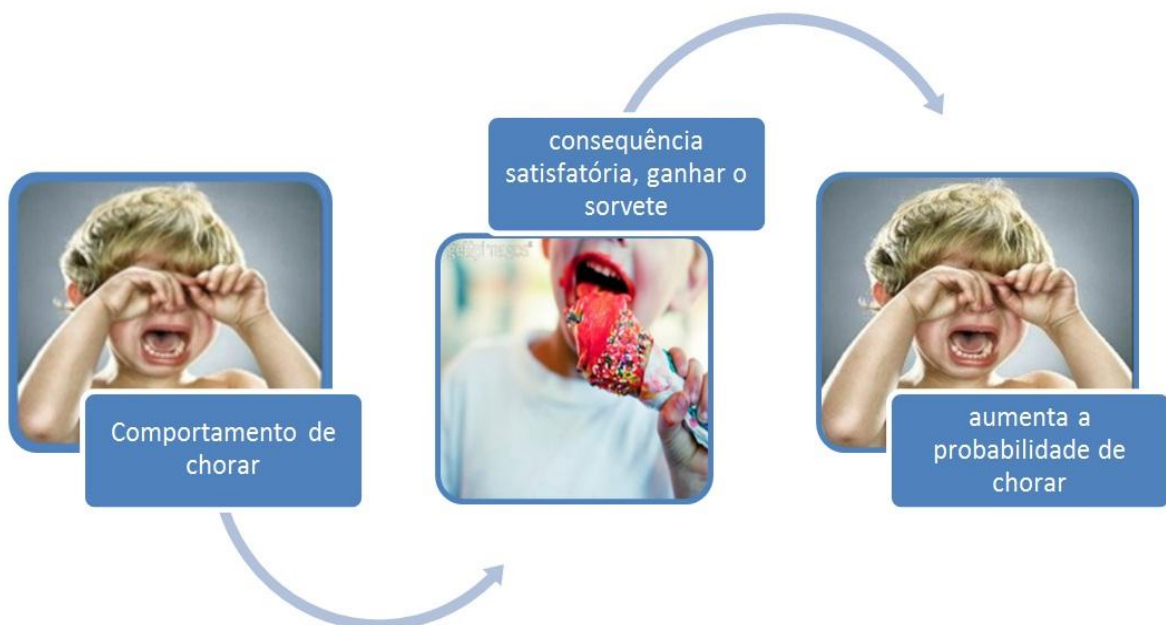


Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No primeiro exemplo, os alunos fazem as tarefas normalmente (1° comportamento), e o professor reforça o primeiro comportamento, auxiliando e devolvendo as tarefas corrigidas, como consequência os alunos continuaram fazendo a tarefa.

A Figura 11 ilustra o uso do reforço positivo com crianças pequenas.

Figura 11 – Uso do Reforço positivo com criança pequena



Fonte: Disponível em: <<http://www.anarizzon.com.br/php/leiturasDetalhes.php?s=8&leit=29>>.

Acesso em: 25 ago. 2013.

No segundo exemplo, a criança chora demasiadamente (1º comportamento), por conta disso, a mãe dá o sorvete para a criança parar de chorar, assim, a criança vai chorar toda vez que quiser sorvete.

Nos exemplos estudados acima, evidenciamos que a presença do reforço positivo, realizado pelo professor e pela mãe, estimula e aumenta a probabilidade do primeiro comportamento dos alunos e da criança acontecer novamente.

Na Figura 12, apresentamos o primeiro exemplo utilizado para explicar o reforço negativo nesta sessão reflexiva.

Figura 12 – Uso do reforço negativo com criança que não gosta de comer com a boca fechada

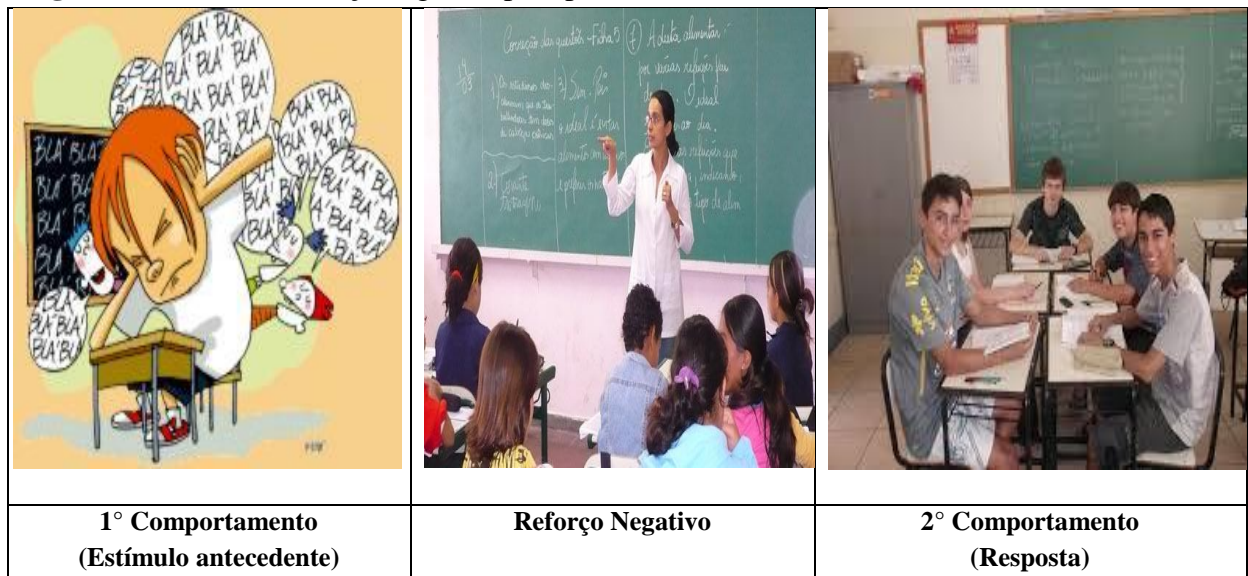
		
<p>1º Comportamento (Estímulo antecedente)</p>	<p>Reforço Negativo</p>	<p>2º Comportamento (Resposta)</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O primeiro exemplo, registrado na Figura 12, traz um menino que gosta de comer com a boca aberta, por causa disso, sua mãe propõe que se o mesmo comer com a boca fechada, não irá secar as louças da pia, como consequência o menino resolve comer de boca fechada para não mais secar as louças (tarefa que o menino detesta).

A Figura 13 ilustra o segundo exemplo utilizado para explicar o reforço negativo nesta sessão reflexiva.

Figura 13 – Uso do reforço negativo pela professora na sala de aula



Fonte: Produzido pela autora.

No segundo exemplo, visualizamos um menino que não estava conseguindo estudar devido ao barulho, por essa razão, a professora diz aos alunos barulhentos que, se eles não fizerem silêncio, irão responder a tarefa de casa na classe, depois que o barulho é retirado pela professora o aluno retorna a estudar.

Com base nos dois exemplos, compartilhamos que “[...] o reforço negativo, por sua vez, consiste na retirada de estímulo aversivo da situação.” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 66). Assim, evidenciamos que a mãe e a professora atribuem outra tarefa a fim de retirar o estímulo aversivo do comportamento do filho e do aluno, ou seja, a tarefa proposta de não secar as louças e/ou responder a tarefa de casa na classe são considerados reforços negativos que propiciam a diminuição da probabilidade do primeiro comportamento. No entanto, a existência do reforço negativo não significa que o primeiro comportamento irá desaparecer definitivamente ou não irá aparecer em outro momento.

Na Figura 14, apresentamos o primeiro exemplo utilizado para explicar sobre punição ou castigo nesta sessão reflexiva:

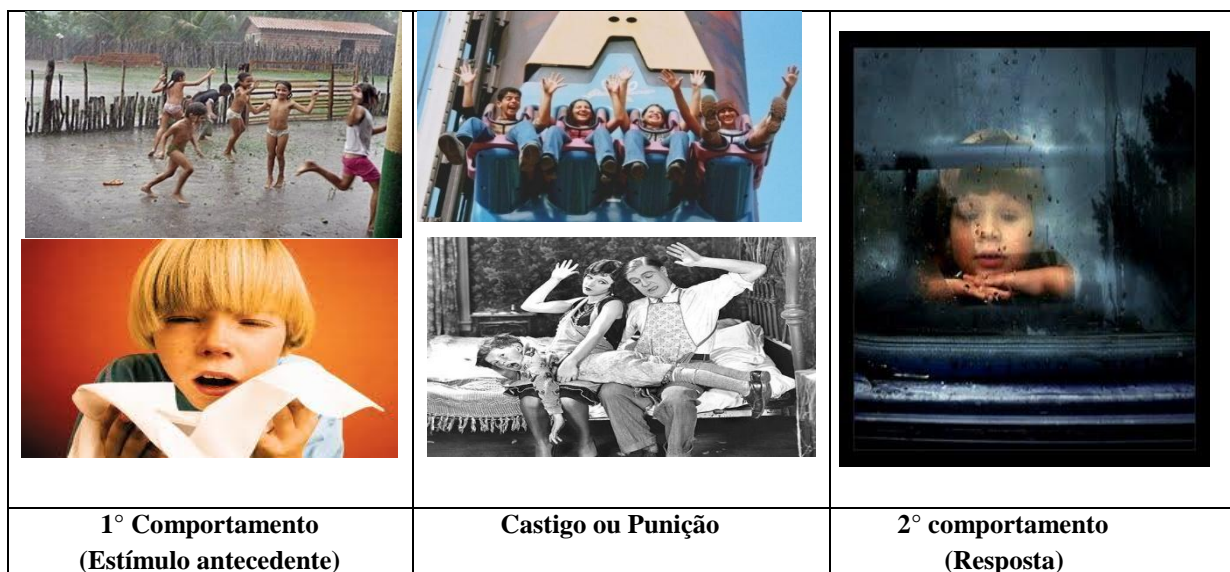
Figura 14 – Uso da punição com menino que comete sincericídio



Fonte: Retirado do site: <http://www.anarizzon.com.br/php/leituras_coments.php?s=8&idt=10>. Acesso em: 20 ago. 2013.

O primeiro exemplo traz um menino que comete “sincericídio” (fala com sinceridade que deseja o desaparecimento da irmã), a mãe não concordando com a atitude do filho resolve puni-lo, retirando a televisão (estímulo satisfatório), conseqüentemente o menino diminuirá a probabilidade de cometer “sincericídio” com a irmã. Na Figura 15, apresentamos o segundo exemplo utilizado para explicar o uso da punição ou castigo nesta sessão reflexiva.

Figura 15 – Uso da punição para a criança não tomar banho na chuva e não ficar gripada



Fonte: Produzido pela autora.

No segundo exemplo, temos uma criança que adora tomar banho na chuva e por causa disso fica doente, a mãe não querendo que a criança pratique o ato novamente para não ficar doente resolve proibir o parque e/ou lhe promete uma surra, assim a criança decide não tomar banho na chuva para não deixar de ir ao parque ou levar uma surra.

Nessa direção, compartilhamos que a punição ou castigo “[...] é um tipo de consequência aversiva, provocada pela apresentação de um estímulo aversivo (castigo, reprovação...) ou pela retirada de um reforço positivo (retirar a mesada, proibir atividades de lazer...)” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 67). Por sua vez, a punição ou castigo proposto pela mãe poderá direcionar a criança a diminuir ou até mesmo deixar de cometer “sincerídio” com a irmã e deixar de tomar banho na chuva. No entanto, Skinner (1984) afirma que a punição ou castigo não garante a extinção do comportamento da criança, uma vez que “[...] as condições ambientais utilizadas para puni-lo não especificam a forma de comportamento aceitável, ocasionando [...] modos comportamentais de evitar ou fugir da punição.” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 68).

Explicitamos, no Quadro 7, as questões que permearam a sessão reflexiva:

Quadro 7 – Questões utilizadas na segunda sessão reflexiva

QUESTÕES DA SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA
DESCREVER
<ul style="list-style-type: none"> • Vocês lembram das abordagens estudadas na graduação? • Vocês lembram dos conceitos-chave do Behaviorismo/Comportamentalismo? • O que vocês acharam dos exemplos explicitados?
INFORMAR
<ul style="list-style-type: none"> • Vocês se reconhecem em alguma situação das citadas acima? Por quê? • Qual conceito-chave do Behaviorismo vocês acham que utilizam para enfrentar a violência? Por quê? • E quando nós tiramos o recreio e colocamos nossos alunos para fazer cópia? E quando nós somente os deixamos lançando na sala sem recreio?
CONFRONTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Que aluno eu formo quando utilizo alguns desses conceitos-chave do Behaviorismo? • Qual a perspectiva teórica que orienta a sua escolha? • Qual a teoria do seu discurso? • Que aluno eu formo quando utilizo a punição? • Que sociedade eu formo quando fazemos uso desses conceitos?
RECONSTRUIR
<ul style="list-style-type: none"> • É isso que nós queremos manter nessa sociedade? • Mas se eu quiser formar uma sociedade que não puna? O que deveria fazer? O que faria diferente?

Fonte: As questões reflexivas utilizadas nessa sessão são baseadas em Liberali (2010).

Nessa sessão reflexiva, as partícipes envolveram-se ativamente nos questionamentos expostos no Quadro 7, colocando seus pontos de vista em relação aos exemplos propostos por nós. Ademais, refletimos sobre a teoria que fundamenta o seu agir no que diz respeito à problemática das violências e também possibilitamos a expansão das práticas de enfrentamento às violências, uma vez que elas atingiram um nível de consciência mais crítico e criaram novas formas de pensar diante dessas questões.

Na Pesquisa Colaborativa, é costume materializarmos na dissertação o desenvolvimento da pesquisadora durante o processo de pesquisa-formação, por isso na

próxima subseção visualizaremos as contribuições das disciplinas cursadas durante os dois anos de mestrado, os encontros do núcleo FORMAR, entre outras.

2.3 Voos que nos motivaram a seguir em frente: reflexões e colaborações

Tudo o que imaginamos que conduz à alegria, esforçamos-nos por fazer de modo a que se produza; mas tudo o que imaginamos que lhe é contrário ou conduz à tristeza, esforçamos-nos por afastá-lo ou destruí-lo.

(BARUCH ESPINOSA)

Parafraseando Espinosa (2007), afirmamos que durante os dois anos de mestrado, fomos afetados e afetamos as relações sociais mantidas durante todo o percurso. Nesse sentido, compreendemos que os encontros diários, os seminários, os congressos, as disciplinas e o grupo FORMAR foram essenciais para sairmos do nível elementar da consciência para o nível mais desenvolvido e crítico, pois as condições criadas na e pela colaboração, mediadas pela reflexão crítica, fizeram com que voos tristes se tornassem voos alegres, isto é, as ideias, anteriormente inadequadas, foram expandidas para ideias adequadas, que nos instigaram a repensar as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados. Portanto, durante o processo de escrita da dissertação tivemos a preocupação de compartilhar esta pesquisa no intuito de divulgar os conhecimentos produzidos e dar credibilidade ao estudo. Os compartilhamentos realizados foram de suma importância para compreendermos a essência da investigação, bem como possibilitar a expansão dos conhecimentos, além de contribuir na tessitura desta dissertação.

É importante salientar que as reflexões despertadas e as colaborações produzidas durante as reuniões e os encontros acadêmicos foram condições essenciais para dar movimento à pesquisa, uma vez que relacionamos a realidade real da escola juntamente com a necessidade da pesquisadora.

Partindo do exposto, destacamos o papel da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência humana, pois “[...] a consciência só pode existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo em que ela no processo de trabalho.” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Então, compreendemos que o processo de compartilhamento dos conhecimentos produzidos foi de suma importância para atingirmos uma consciência mais crítica perante as práticas de enfrentamento, além de propiciar colaborações que nos possibilitaram avançar na compreensão e na expansão de nossos conhecimentos.

Logo em seguida, apresentamos as atividades desenvolvidas durante os anos de 2012 e 2013, referentes a este estudo, os quais deram movimento e subsídio para a concretização da pesquisa.

- Primeiramente, evidenciamos a colaboração do Núcleo de Pesquisa Formar da Universidade Federal do Piauí por nos proporcionar discussões sobre o projeto de pesquisa e também na produção da dissertação. As reflexões e as colaborações do Núcleo de Pesquisa Formar foram imprescindíveis, pois pudemos colocar nossas inquietações, compreensões, discordâncias, concordâncias, acarretando em confrontos e no surgimento de contradições, possibilitando a nossa saída de um nível de consciência menos desenvolvido para um nível de compreensão mais desenvolvido, principalmente na expansão de nossos conhecimentos.

- Destacamos a contribuição da disciplina Pesquisa Colaborativa, através das leituras e dos textos escritos com a finalidade de promover a compreensão sobre a modalidade de Pesquisa adotada neste trabalho.

- O Seminário de Pesquisa, orientado e ministrado pela professora doutora Maria Salonilde, foi importante para ampliarmos e compreendermos o método Materialismo Histórico Dialético que utilizamos tanto como teoria quanto como método orientador deste estudo.

- A contribuição da disciplina Formação de Conceitos na Abordagem Sócio-Histórica, a qual nos proporcionou entender que para produzirmos um conceito temos que partir da compreensão do universal, particular e singular. Essa disciplina nos auxiliou na produção das seguintes significações: colaboração, sentido, significado, violência, *bullying* e práticas de enfrentamento às violências.

- A disciplina Abordagem Sócio-Histórica nos possibilitou entender que o homem é um sujeito sócio-histórico que se desenvolve ao manter relações recíprocas com o meio social, internalizando, assim, as significações produzidas e singulariza os seus sentidos.

- A análise de dados na abordagem Sócio-Histórica nos auxiliou na análise, na compreensão e na interpretação dos dados obtidos nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, uma vez que, no discurso, encontramos nossa voz, mas também encontramos as vozes dos outros.

- No ano de 2012, apresentamos o trabalho intitulado “Práticas dialógicas para o enfrentamento à violência em contexto escolar: uma abordagem colaborativa”, no VII Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI.

- No ano de 2013, apresentamos o trabalho intitulado “Significações dos professores na formação inicial e contínua frente à problemática da violência em contexto

escolar”, no V Enforsup: Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior.

- No mesmo ano, apresentamos dois trabalhos intitulados de “Significações dos docentes na formação inicial e contínua frente o enfrentamento à violência em contexto escolar” e “Práticas de enfrentamento à violência no âmbito escolar: uma reflexão colaborativa”, no VII Colóquio de Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE) – Sessão brasileira.

- As contribuições das professoras Maria do Carmo Alves do Bomfim e Rosa Maria de Almeida Macêdo no exame de qualificação, pois por meio dessa vivência pudemos expandir nossas significações perante os estudos desenvolvidos nesta dissertação.

- As contribuições da professora Kelma Socorro Lopes de Matos na defesa desta dissertação, pois ajudou-nos a ter novos olhares que antes não conseguíamos alcançar.

É importante enfatizarmos que todos os momentos produzidos pela e na pesquisa foram inesquecíveis e prazerosos, pois, muitas vezes, ficamos ansiosos, inquietados, instigados a pesquisar e, principalmente, desvelar os discursos de poder. Assim, afirmamos que todas as experiências vivenciadas no contexto acadêmico possibilitaram-nos a ampliação de nossos conhecimentos e concretização de nosso estudo.

Nessa perspectiva, consideramos que o estudo privilegiou o movimento da pesquisa como foco do processo de desenvolvimento das práticas de enfrentamento à violência, assim como dos sentidos e dos significados produzidos pelas partícipes, contrariando o viés pragmático de somente conhecer e descrever as referidas práticas.

Na próxima subseção, apresentaremos o plano de análise que produzimos para efetivar a análise discursiva e interpretativa do nosso estudo.

2.4 Procedimentos de compreensão dos dados: o voo de organização, de análise e de síntese

O que eu pensava ser irreal, agora me parece em alguns aspectos mais real do que o que eu considero real, que agora parece irreal.

(FRED ALAN WOLF)

Para analisar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências no contexto escolar das professoras dos anos iniciais, tornou-se imprescindível estabelecer procedimentos de organização, de análise, e de interpretação dos dados produzidos no

processo de pesquisa-formação, no intuito de sistematizarmos e compreendermos a essência do estudo em tela.

A epígrafe de Fred Alan Wolf expressa com exatidão o modo como nos sentíamos durante o processo de análise dos dados desta dissertação, pois, muitas vezes, o olhar perante a materialidade da empiria era permeado por conflitos e contradições que ocasionaram na compreensão da essência das práticas de enfrentamento, bem como dos sentidos e dos significados produzidos pelas professoras nos contextos escolares atingidos pelas violências.

A análise dos dados é um processo complexo que requer idas e vindas nas leituras dos discursos produzidos pelas partícipes e nas teorias que fundamentam o agir do professor diante da problemática da violência. Por sua vez, esclarecemos que as práticas de enfrentamento fazem parte de uma prática social produzida socialmente ao longo dos anos, e, conseqüentemente, não é possível analisar essa problemática sem considerar o contexto de violência vivenciado pelas partícipes.

Com base em Vigotski (2010) e Ibiapina (2011), as partícipes são sujeitos sócio-históricos que se apropriam da realidade, ao internalizarem valores, ideias, sentidos e significações e práticas mediadas principalmente pela linguagem. Assim, a análise fundamenta-se na importância da linguagem como instrumento mediador que nos possibilita conhecer os sistemas de ideias e de práticas, bem como os sentidos e os significados produzidos ao longo das nossas vivências. Os procedimentos de análise levaram em consideração também a organização e o planejamento das novas formas de pensar e de agir perante as práticas de enfrentamento às violências na instituição escolar, quando condições de reflexão crítica, em contexto colaborativo, são produzidas com esse objetivo. Dessa forma, evidenciamos a linguagem como signo ideológico que tem a função de comunicar as vivências acumuladas no decorrer do nosso desenvolvimento e de planejar e reelaborar o pensamento e a ação, isto é, expandir a formação da consciência reflexiva. Compreendemos, então, a linguagem como instrumento e como resultado do pensamento e da ação frente à violência no contexto escolar (VIGOTSKI, 2010).

Com base na abordagem Sócio-Histórica, adotamos a análise crítica, tendo como objetivo de análise desvelar o discurso das partícipes da pesquisa a fim de trazer à tona valores, teorias, ideias, sentidos, significados e práticas, bem como a ideologia que fundamenta o pensar e o agir diante da problemática da violência no âmbito escolar. Essa compreensão está fundamentada em Bakhtin (1997, p. 31): “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo [...]”, isto é, o discurso possui

posicionamentos ideológicos que são produzidos socialmente e que são carregados de significados.

Conforme compreensão exposta, analisamos criticamente as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados produzidos pelas professoras com a intencionalidade de compreendê-los e interpretá-los, demonstrando as possibilidades de transformação dessas práticas.

Este estudo se fundamenta no conceito de compreensão de Bakhtin (1997, p. 132, grifos do autor): “[...] é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Para Bakhtin (1997), a contrapalavra é materializada quando, ao internalizarmos a palavra do outro, permeada pelas vivências, expandimos nossas significações, tornando-se a palavra própria, tendo como requisitos essenciais à criatividade e autonomia. Nesse sentido, enfatizamos que a compreensão não é atingida no vazio, isto é, a compreensão necessita de argumentação democrática e igualitária, que privilegia o aparecimento da contrapalavra.

De acordo com Afanásiev (1985), a contradição é uma fonte inesgotável de conhecimento, portanto, cabe ao processo de análise crítica identificar as compreensões produzidas pelas partícipes durante o processo colaborativo.

É importante salientarmos que, para a análise das informações produzidas nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, selecionamos as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados em processo de mudança, de desenvolvimento e de transformação. Desse modo, compreendemos as práticas de enfrentamento desde suas origens, desvelamos sua essência e suas possibilidades de expansão.

As práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas partícipes e os sentidos e os significados foram analisados tal como se apresentam na realidade, levando em consideração não apenas o produto desse processo, mas o processo de desenvolvimento dessas práticas e da produção de sentidos e de significados.

Nesse sentido, no processo de análise, não somente descrevemos as práticas de enfrentamento às violências, mas explicamos a essência dessas práticas no seu processo de desenvolvimento. Por sua vez, esclarecemos que, por meio dos discursos enunciados pelas professoras, conhecemos os sentidos e os significados e as práticas de enfrentamento fossilizadas e automatizadas ao longo dos anos, assim como desvelamos a ideologia que fundamenta o pensar e o agir das partícipes diante da problemática das violências.

Para Bakhtin (1997, p. 17), “[...] a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia, e, portanto, na língua que as veicula”. Dessa forma, no intuito de desvelar a ideologia que fundamenta as práticas de enfrentamento à violência e os sentidos e os significados, e possibilitar a transformação dessas questões, utilizamos a Análise Crítica do Discurso, baseada em Ramalho e Resende (2011). Assim, consideramos a análise que não se limita em somente descrever os sentidos e os significados e as práticas de enfrentamento produzidas pelas professoras, mas situando no contexto sócio-histórico, desvelando os ditos e os não ditos produzidos durante a pesquisa.

Dessa maneira, destacamos que a compreensão, com base em Bakhtin (1997), permitiu-nos analisar profundamente o discurso das partícipes colaboradoras, vez que este faz parte de toda prática social, sendo formado por relações de poder e investido de ideologias (MAGALHÃES, 2001; RAMALHO, RESENDE, 2011).

Para Ramalho e Resende (2011, p. 14), o discurso é “[...] um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social”. Então, ao analisarmos o discurso das partícipes, compreendemos que atrás dele existem relações de poder e ideologias, e, conseqüentemente, como analista crítico, rompemos com a neutralidade da análise, desvelando as ideologias que sustentam as práticas de enfrentamento às violências e os sentidos e os significados sobre essa problemática.

Baseando-nos na perspectiva de Ramalho e Resende (2011), utilizamos o discurso de três modos, são eles: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para identificar a nós mesmos e aos outros. Respectivamente, esses modos de utilização do discurso no pensamento e nas práticas sociais vinculam-se a algum momento de ordem do discurso. Os momentos de ordem do discurso são: gênero, discurso e estilo.

As significações de gênero, discurso e estilo, com base na Análise Crítica do Discurso, são sintetizadas na afirmação:

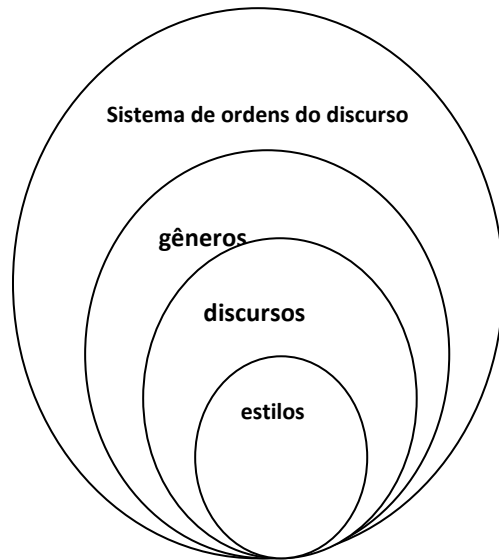
Gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vista particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44).

Dessa forma, compreendemos que a rede de ordens do discurso não é formada por palavras e orações, mas, por gênero, discurso e estilos, que acontecem simultaneamente e

dialeticamente com o objetivo de interagir com a realidade social, representar aspectos particulares da realidade e identificar a si mesmo ou aos outros.

Na Figura 16, evidenciamos a rede de ordem do discurso:

Figura 16 – Rede de ordens do discurso

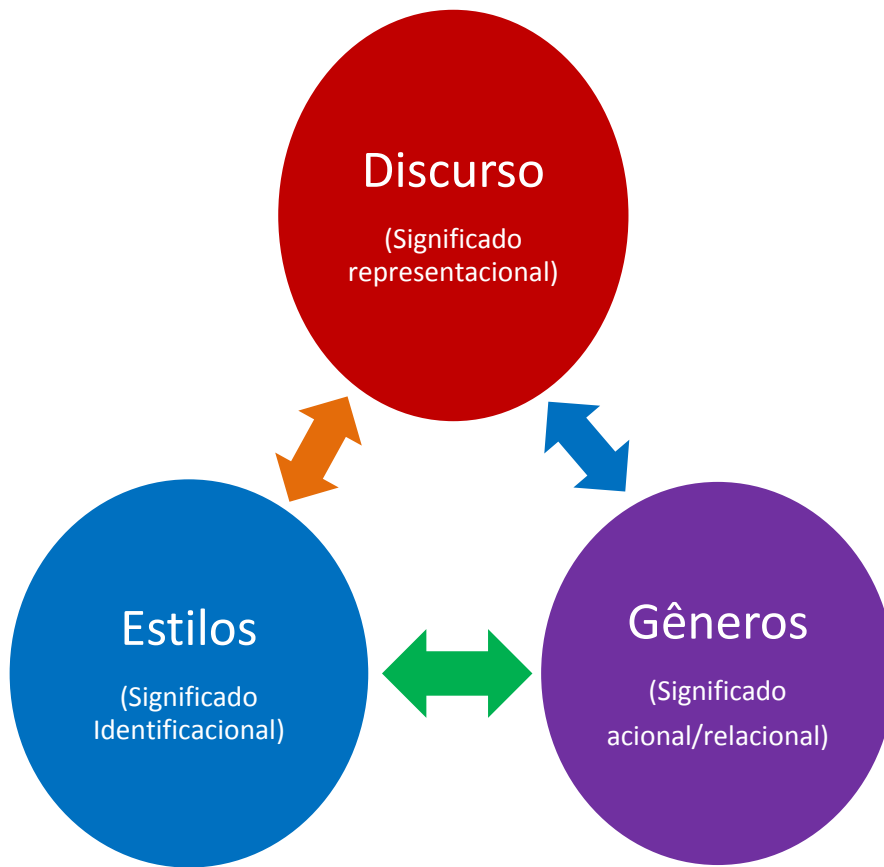


Fonte: Ramalho e Resende (2011, p. 47).

Os modos que o discurso se apresenta, simultaneamente e dialeticamente, ou seja, o agir e o relacionar, o representar e o identificar são correlacionados com três significados do discurso, são eles: significado acional/relacional, significado representacional e o significado identificacional.

Na Figura 17, apresentamos a relação dialética dos significados do discurso e os seus respectivos momentos de ordem do discurso:

Figura 17 – Relação dialética dos significados do discurso e os seus respectivos momentos de ordem do discurso.



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Ramalho e Resende (2005).

De acordo com a ilustração exposta, o significado acional/relacional está associado à interação no discurso. O significado representacional está ligado às representações particulares (pensamento, sentidos e significados) sobre os aspectos do mundo. O significado identificacional é referente à identificação de si mesmo e dos outros no discurso.

É importante destacar que os momentos internos e os significados dos discursos possuem suas particularidades, que são dialéticos. Assim, “[...] cada um internaliza traços do outro, de maneira que nunca se excluem ou se reduzem a um” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 50). Essa perspectiva realça a lei da negação da negação do Materialismo Histórico Dialético, isto é, o professor, ao incorporar o novo ao velho, mantém as práticas de enfrentamento às violências. Dessa forma, o professor que expande o nível de consciência elementar para o mais desenvolvido, incorpora novos sentidos e novas significações, portanto, o professor, ao modificar a estrutura do pensamento, poderá até fazer novamente as práticas fossilizadas, mas consciente do que está fazendo, e quando considerar necessário produzirá

novas possibilidades de enfrentamento às violências para transformar os âmbitos escolares violentos.

Partindo do exposto, produzimos as categorias com base nos objetivos específicos propostos pela pesquisa, com a intencionalidade de compreender e interpretar os discursos das partícipes.

Cheptulin (2004, p. 59) considera categorias como:

[...] como graus de desenvolvimento, isto é, na ordem em que elas apareceram com base no desenvolvimento da prática social e do conhecimento do qual ela depende, poderemos não apenas reproduzir na consciência, numa certa ordem, as leis e aspectos universais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, refletidos e fixados nas categorias, mas igualmente reproduzir o desenvolvimento do conhecimento, de seus estágios inferiores a seus graus superiores, isto é, apresentar sua história e sua teoria, assim como um método do conhecimento.

Para produzir as categorias com base na Análise do Discurso Crítico, extraímos eixos temáticos a partir dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências no âmbito escolar, também levamos em consideração o grau de desenvolvimento do conhecimento produzido socialmente sobre a temática em tela. Dessa maneira, não nos limitamos em somente analisar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento fenotipicamente, ou seja, na aparência externa, mas também refletimos sobre as ligações e os aspectos da realidade exterior e graus de desenvolvimento do conhecimento, visualizando sobre elas cada “[...] passagem do conhecimento de certos estágios de desenvolvimento à outros” (CHEPTULIN, 2004, p. 57-58).

Organizamos a análise interpretativa deste estudo a partir da unidade temática: Sentidos e Significados das Práticas de enfrentamento às violências.

Nessa direção, a análise crítica do discurso possibilitou “**Investigar os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar das professoras dos anos iniciais**”, conseqüentemente, evidenciamos a ligação entre a realidade atingida pela violência, as professores, as práticas de enfrentamento às violências e as teorias, correlacionando com as categorias produzidas para auxiliar na análise deste estudo.

Para organizar a realização da análise crítica, elegemos três categorias com suas respectivas subcategorias, são elas: as categorias do discurso (interdiscursividade e avaliação), baseadas em Ramalho e Resende (2011); as categorias analíticas, baseadas em Milani (2003), Bakhtin (1997), Vigotski (2007) e Freire (1987) e as categorias interpretativas (prática de enfrentamento repressiva, prática de enfrentamento estrutural e prática de enfrentamento da cultura de paz), com base em Milani (2003) e Freire (1987).

A análise do discurso das partícipes é permeada por categorias linguístico-discursivas que orientaram o analista a compreender os juízos de valor, e a desvelar as ideologias presentes nos sentidos e nos significados das práticas de enfrentamento às violências relacionados ao espaço escolar.

Nessa perspectiva, utilizamos duas categorias, baseadas em Ramalho e Resende (2011), para analisar os discursos das partícipes produzidos durante a pesquisa, são elas: interdiscursividade e a avaliação. Segundo Ramalho e Resende (2011), a interdiscursividade está focada nos discursos articulados ou não nos textos, bem como nos modos com que os discursos são articulados e relacionados com outros discursos. Nessa ótica, compreendemos a interdiscursividade como categoria analítica representacional, uma vez que está ligada aos sentidos e aos significados produzidos socialmente e situados historicamente nas práticas de enfrentamento às violências no contexto escolar.

Os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências estão associados aos discursos ideológicos. Assim, intencionamos desvelar os ditos e os não ditos no discurso, pois este quando pronunciado sobre as práticas de enfrentamento filia-se a outros produzidos socialmente e fundamentados cientificamente. Desse modo, a interdiscursividade nos auxiliou a compreender a teoria que orienta o discurso das partícipes, porque agimos desta ou daquela forma, qual finalidade exerce determinada prática diante das violências no âmbito escolar e quais os valores que orientam nossas escolhas nesse contexto.

A interdiscursividade é representada no discurso de duas formas: explícita e implícita. A explícita é caracterizada por uma expansão dialógica, sendo permeada pela atribuição de distanciamento, ou seja, no discurso o partícipe cita autores e/ou teorias. A implícita apresenta discursos de outros, por meio de expressões, metáforas, réplicas, entre outras.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 119), a avaliação “[...] é uma categoria em princípio identificacional, moldada por estilos [...]”, sendo referenciada como forma particular de apreciar/avaliar, parcialmente e subjetivamente, aspectos do mundo e, conseqüentemente, trazer valores compartilhados, ideias, teorias e principalmente posicionamentos ideológicos.

A avaliação é uma categoria que nos permitiu identificar os posicionamentos e/ou juízo de valor das partícipes perante as práticas de enfrentamento às violências, situando numa perspectiva social, cultural e histórica.

Essa perspectiva é apresentada de quatro formas nos discursos, são elas: avaliação afirmativa, avaliação deôntica, avaliação afetiva e presunção valorativa.

A avaliação afirmativa realça que “[...] o elemento avaliativo pode ser mais explícito, como um atributo em processos relacionais atributivos; um verbo em processos relacionais

atributivos; um advérbio avaliativo, um sinal de exclamação [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 119), ou pode, ainda, ser menos explícito e estar apenas pressuposto, isto é, inserido em frases e não afirmado. A avaliação afirmativa apresenta enunciados verdadeiros/certos, como, por exemplo: com certeza, certamente, sem dúvida, obviamente, entre outros.

Na deôntica “[...] avalia aspectos do mundo em termos de obrigatoriedade ou necessidade.” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 120). A avaliação deôntica apresenta expressões de obrigatoriedade e de necessidade. São transmitidos “[...] por verbos auxiliares no modo imperativo quando indica uma avaliação facultativa; no modo indicativo quando indica obrigação ou proibição; no modo subjuntivo quando marca permissão ou facultatividade” (PINTO, 1994, p. 108-109).

Na perspectiva afetiva, é “[...] tipo de avaliação explícita, são afirmações com processos mentais afetivos, que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 120). Desse modo, a avaliação afetiva possibilita identificarmos como as partícipes valorizam emocionalmente as práticas de enfrentamento às violências em contexto escolar, bem como os sentidos e os significados, desvelando suas tristezas, alegrias, anseios, inquietações, metas, frustrações, entre outros. É caracterizada de três formas, são elas: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. A categoria de in/felicidade refere-se às reações emocionais de alegria e tristeza. A categoria de in/segurança compreende os sentimentos de paz e ansiedade relacionados ao contexto social, histórico e cultural no qual estamos inseridos. A categoria de in/satisfação apresenta os sentimentos de realização de metas e frustrações.

A avaliação de presunção valorativa é “[...] tipo de avaliação mais implícita, sem marcadores transparentes” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 120), ou seja, evidencia o que está implícito no discurso. A avaliação de presunção valorativa apresenta enunciados implícitos por meio dos quais pressupomos algo.

No Quadro 8, apresentamos as categorias do discurso, baseado em Ramalho e Resende (2011), utilizados para analisar o discurso das partícipes:

Quadro 8 – Categorias do discurso baseado em Ramalho e Resende (2011)

DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIAS ANALÍTICAS	QUESTÕES QUE ORIENTARAM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	INDICADORES INTERPRETATIVOS DO DISCURSO ²⁹	MARCAS LINGUÍSTICAS
D I S C U R S O	I N T E R D I S C U R S I V I D A D E	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que discurso são articulados e como as partícipes articulam? ▪ Quais os discursos explícitos e implícitos? ▪ Quais os sentidos e os significados produzidos nos discursos articulados perante as práticas de enfrentamento às violências? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdiscursividade Explícita: (O partícipe expõe claramente a teoria que fundamenta o seu pensar e o seu agir). ▪ Interdiscursividade implícita: (O partícipe coloca de forma indireta as teorias que fundamentam o seu pensar e o seu agir, ou seja, não expõe claramente seus posicionamentos). 	<p>Interdiscursividade explícita: (Uso de citações de autores e conceitos-chaves das teorias que fundamentam o pensar e o agir).</p> <p>Interdiscursividade implícita: (Uso de metáfora, expressões, réplicas, entre outros).</p>
	A V A L I A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com que valores (em que termos do que é desejável ou indesejável) as partícipes se comprometem perante as práticas de enfrentamento às violências? ▪ Quais os valores emocionais que as partícipes produzem diante da problemática da violência? ▪ Como as partícipes se aproximam ou se afastam de outros discursos? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação afirmativa (Valor de verdade) ▪ Avaliação deontica (Valorização no discurso da necessidade e/ou obrigatoriedade). ▪ Avaliação afetiva (Valorização emocional das práticas e dos sentidos e dos significados). ▪ Avaliação de presunção valorativa (Valores implícitos no discurso, pressupomos algo ou alguma coisa). 	<p>Quando o partícipe usa as expressões: (sim, certamente, com certeza, obviamente).</p> <p>Quando o partícipe usa os verbos modais: necessidade ter (de ou que); dever; Possibilidade (poder; dever); Obrigatoriedade (ter (de ou que); dever); Permissão (poder); Desejo (querer); Certeza (ir).</p> <p>Os meninos quando estavam brigando eu fiquei assustada devido à raiva que eles tinham um pelo outro.</p> <p>Eles não vão fazer nada com quem eles acham perfeitos, entre aspas, pois vão atingir sempre aqueles que têm algo diferente.</p>

Fonte: Baseado em Ramalho e Resende (2011).

²⁹ Nos parênteses destacamos os indicadores analíticos.

As categorias interdiscursividade e avaliação auxiliaram na análise da colaboração na e da pesquisa. Na expansão dialógica e/ou colaboração, as partícipes fazem uso da avaliação deôntica, por exemplo, as expressões (eu quero, eu desejo, entre outras), e da avaliação afirmativa (com certeza, certamente). Na contração dialógica e/ou não colaboração, as partícipes utilizam a avaliação deôntica, com as seguintes expressões (eu não quero, eu não desejo).

Para analisar a unidade temática, os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências, utilizamos três categorias interpretativas, são elas: prática de enfrentamento repressiva, prática de enfrentamento estrutural e prática de enfrentamento da cultura de paz com base em Milani (2003), Bakhtin (1997) e Freire (1987).

A categoria interpretativa prática de enfrentamento repressiva nos remete a compreensão de que as professoras, na maioria das vezes, estabelecem relações antidemocráticas e hierarquizadas. Nessa direção, utilizam medidas punitivas para enfrentar a violência na instituição escolar, ausentando a reflexão crítica e levando em consideração a resolução imediata da problemática, além de contribuir para uma sensação superficial de segurança e de fim da impunidade da violência nos contextos escolares.

A prática estrutural nos auxilia na compreensão de que as professoras que coadunam com essa prática consideram que nada podem fazer se não forem sanados aspectos dos níveis macro (miséria, pobreza, entre outras). Assim, as professoras se excluem de uma intervenção individual, vez que não reconhecem outras possibilidades de enfrentamento, tendo como consequência o estabelecimento de uma prática omissa e alienada no enfrentamento às violências na escola.

A prática da cultura de paz salienta que as professoras estabelecem relações democráticas e permeiam suas práticas de enfrentamento usando a dialogicidade e a reflexão crítica. Dessa forma, propõe transformações tanto nos níveis macro (sociais e econômicos) quanto nos níveis individuais (valores, atitudes, estilos de vida). Evidencia que não foca o resultado imediato, mas privilegia o processo de desenvolvimento de práticas de enfrentamento comprometidas com a formação de um aluno crítico.

Na análise da unidade temática, sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências, visamos caracterizar as práticas produzidas pelas professoras, analisar os sentidos e os significados destas e colaborar para propiciar condições necessárias na expansão de tais práticas, bem como dos sentidos e dos significados fossilizados e automatizados nesse contexto.

Ao identificarmos os sentidos e os significados produzidos pelas professoras, tivemos a intencionalidade de desvelar valores, teorias, ideias e ideologias. Nessa direção, fomos também instigados a desvelar a ideologia que fundamenta os ditos e os não ditos do pensar e do agir das partícipes, analisando os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidos na e pela pesquisa.

Partindo do exposto, compartilhamos que ao compreender esses dispositivos das práticas de enfrentamento, desvelamos as suas origens e as possibilidades de expansão dessas práticas, bem como dos sentidos e dos significados.

O Quadro 9 apresenta as categorias interpretativas e os indicadores analíticos da unidade temática sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências.

Quadro 9 – Categorias interpretativas e indicadores analíticos da unidade temática sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências

UNIDADE TEMÁTICA	CATEGORIAS INTERPETRATIVAS	INDICADORES ANALÍTICOS
<p style="text-align: center;">SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS</p>	<p style="text-align: center;">Prática de enfrentamento repressiva</p>	Uso de medidas punitivas; Relações não democráticas, hierarquizadas e acríticas; Vozes monológicas e/ou de autoridade; Foco nos resultados imediatos das ações; Antidualogicidade.
	<p style="text-align: center;">Prática de enfrentamento estrutural</p>	Foco principal na resolução dos problemas sociais e econômicos (macro); Vozes monológicas e/ou de autoridade; Prática omissa e/ou alienada; Antidualogicidade; Transferência na responsabilidade de enfrentar a violência para os outros atores sociais; Relações antidemocráticas e hierárquicas.
	<p style="text-align: center;">Prática de enfrentamento da cultura de paz</p>	Propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade; Vozes internamente persuasivas Prática dialógica; Relações democráticas; Criticidade; Promove transformação nos níveis macro e nos níveis micro.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Milani (2003), Bakhtin (1997) e Freire (1987).

É importante salientar que as categorias interpretativas e os indicadores analíticos da unidade temática sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências foram

produzidas a partir dos discursos das partícipes na materialidade dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas.

Na próxima seção, apresentaremos a análise de dados desta pesquisa, levando em consideração a historicidade das práticas de enfrentamento às violências, o conceito e os tipos de violência, especialmente o *bullying*.

3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Como eu vou trabalhar as minhas reações diante das violências? Qual a forma que vou trabalhar com as violências? Será que a forma que estou trabalhando é a correta? Eu poderia fazer mais? Depois que acontece poderia ter feito isso e não fiz, sei lá, é complicado.

(ÁGUIA)

A partir da epígrafe enunciada pela partícipe Águia, no Segundo Encontro Colaborativo, realçamos que, muitas vezes, nós, professoras, ficamos sem respostas e inquietas diante das violências vivenciadas nos contextos escolares. Desse modo, ao investigarmos os sentidos e os significados das práticas de enfrentamentos às violências nos anos iniciais, direcionamos para não somente descrevermos as práticas e as significações produzidas pelas partícipes, mas principalmente conhecer a historicidade do processo de desenvolvimento das partícipes, as práticas de enfrentamento às violências e os sentidos e os significados, ou seja, transgredir a aparência para atingir a essência das práticas e das significações produzidas socialmente e situadas historicamente.

Nessa perspectiva, objetivamos, nessa seção, apresentar a análise de dados da referida pesquisa-formação tendo como referência a unidade temática sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências, fundamentada pela análise do discurso baseado em Ramalho e Resende (2011) e mediada pelas categorias interpretativas e pelos indicadores analíticos.

Os discursos materializados pelas partícipes nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas possibilitaram a nós, como pesquisadora e partícipe da pesquisa, a compreensão dos motivos, das ações, das operações, bem como dos sentidos e dos significados produzidos em consequência das violências que se manifestam nas instituições escolares.

Partindo do exposto, organizamos essa seção em duas subseções. A primeira subseção tratamos da historicidade das práticas de enfrentamento às violências produzidas ao longo dos anos no âmbito escolar, apresentamos os tipos de violências, em especial, detalhamos o *bullying*, pois, como já falamos anteriormente, foi a modalidade de violência escolhida para o processo de pesquisa-formação.

Na segunda subseção, apresentamos às práticas de enfrentamento às violências e as significações produzidas pelas partícipes. Para compreensão explicitada, questionamos o pensar e o agir das colaboradoras perante essas práticas, como uma forma de repensar as

teorias, as práticas, os valores, as ideias e principalmente desvelar as ideologias dominantes, bem como os ditos e não ditos durante o processo reflexivo.

Nesta seção, caracterizamos as práticas de enfrentamento às violências, analisamos os sentidos e os significados das práticas produzidas pelas colaboradoras nos anos iniciais e relacionamos a unidade teoria e prática como processo dialético, ou seja, a que teoria se destina tais práticas desenvolvidas ao longo das vivências.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre a historicidade das práticas de enfrentamento às violências, os tipos de violência e o *bullying*.

3.1 A historicidade das práticas de enfrentamento às violências: reconstruindo as origens

A transformação da realidade, sobre a base das leis conhecidas do desenvolvimento social é a realização da necessidade histórica do desenvolvimento progressivo da humanidade.

(VICTOR AFANÁSIEV)

Afanásiev (1968) nos traz a compreensão de que as transformações dos contextos escolares atingidos pela problemática das violências acarretou na necessidade de o sujeito sócio-histórico desenvolver práticas de enfrentamento às violências ao longo dos anos, bem como sentidos e significados. Por sua vez, ao investigarmos os sentidos e os significados das referidas práticas, tivemos a preocupação de evidenciar a historicidade do processo de desenvolvimento das professoras, os sentidos e os significados e as práticas de enfrentamento às violências, pois, baseando-nos no Método Materialismo Histórico Dialético, somos sujeitos sócio-históricos que estamos em processo de desenvolvimento, renovação e transformação. Nesse sentido, evidenciamos a lei da negação da negação, que ao incorporar algo novo, ou seja, novas compreensões e/ou significações, mantemos as práticas de enfrentamento desenvolvidas ao longo das vivências.

Assim, ressaltamos que as práticas de enfrentamento às violências produzidas não são lineares e estáticas, pois consideramos que não existe prática pura. Desse modo, não nos direcionamos a focalizar o historicismo das práticas de enfrentamento às violências, isto é, apresentar tais práticas desenvolvidas no decorrer dos anos de forma pontual e linear.

Ao iniciarmos nossa análise acerca das práticas de enfrentamento às violências utilizadas pelas professoras dos anos iniciais, faz-se necessário esclarecer a significação de violência. De acordo com Fukui (1991, p. 103):

[...] violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é traduzida como violência pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição.

Dessa maneira, compreendemos que o fenômeno da violência tende a destruição do outro, fundado no desrespeito e na negação do outro, podendo inserir-se no plano físico, psicológico e ético, atingindo vários segmentos e contextos.

Nessa ótica, destacamos a violência contra crianças e adolescentes, a qual esteve presente na história da humanidade desde os mais antigos registros, sendo perpetuada historicamente em prol da defesa da disciplina e da dominação das crianças (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 14). Desde então, os pesquisadores e a comunidade observam a problemática da violência meio às relações estabelecidas socialmente.

No âmbito escolar, a violência vem causando um impacto expressivo, sendo visualizada na televisão, na internet, nos jornais, dentre outros. Segundo Matos, Gentilini e Lopes (2011), a partir de 1980, surgiram inúmeros estudos e discussões sobre as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, tendo em vista a crescente visibilidade social de atos de violência em diferentes perspectivas, conforme afirmam os estudos de Guimarães (1988), Sposito (1998), Abramovay e Rua (2002) e Charlot (2002).

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), a preocupação de reduzir a violência no âmbito escolar surgiu a partir da década de 1980, ao passo que essa problemática ganhava repercussão na sociedade brasileira através do processo de democratização política do Brasil. A democratização política do Brasil é conhecida como o processo de abertura das escolas brasileiras para a classe menos favorecida da sociedade, bem como a implantação de uma gestão democrática e de abertura das escolas nos fins de semana para a sociedade.

De acordo com Gonçalves e Sposito (2002), o período que compreende a democratização do Brasil é permeado por lutas sociais em favor da democratização do ensino, da melhoria da qualidade do ensino, dos direitos da cidadania, além da expansão de várias formas de violência, tais como: a criminalidade, a delinquência, entre outras.

Partindo desse contexto, e com base nos autores citados, evidenciamos que a “[...] democracia vinha articulado à ideia de participação de vários atores sociais na vida escola” (p. 108). Nesse sentido, o cenário brasileiro tanto político quanto educacional defendia a democratização da gestão escolar, assim como a liberação dos espaços escolares para a comunidade escolar nos fins de semana, a fim de promover atividades esportivas, culturais e de lazer (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). Assim, no final da década de 1970 e início dos

anos 1980, foram criados os conselhos escolares deliberativos formados por representantes da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais), no intuito de implementar práticas democráticas na instituição escolar (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

A partir da década de 1980, surgiram as primeiras políticas públicas de redução da violência no âmbito escolar, sendo realizadas pela esfera estadual e pela esfera municipal (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). Entretanto, as políticas públicas desenvolvidas nesse período ocasionaram diversas experiências fragmentadas e descontínuas, mas que proporcionaram embasamento para outras pesquisas e indicadores avaliativos. No final dos anos 1980 e durante a década de 1990, foram propostas em âmbito nacional, estadual e municipal, novas formas de organização dos ciclos escolares, de avaliação discente e de orientações curriculares com a finalidade de interferir nas relações estabelecidas no meio escolar, e, conseqüentemente, diminuir a violência na escola (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Sposito (2001) declara que a iniciativa de desenvolver políticas de redução da violência no contexto escolar não partiu do Ministério da Educação, mas do Ministério da Justiça, “[...] talvez pelo fato de que houve um aumento no número de crimes organizados e de homicídios envolvendo jovens, quer como vítimas, quer como protagonistas.” (O’REILLY, 2011, p. 20).

Nessa perspectiva, o Ministério da Justiça incorporou os níveis estaduais e municipais para a implantação das políticas públicas de redução da violência em âmbito escolar. Por sua vez, evidenciamos a criação, em junho de 1999, de uma comissão de especialistas responsáveis em elaborar diretrizes com a finalidade de enfrentar a violência nas escolas públicas, e de celebrar parcerias com institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais, as quais deram origem a diversos programas de enfrentamento à violência em contexto escolar (Anjos da Escola – PM/MG³⁰, Paz na Escola – DF³¹, entre outros) que, a partir do ano 2000, expandiram por 14 estados brasileiros (O’REILLY, 2011). A partir da década de 1990, iniciou-se a preocupação em rever a formação docente, no que se refere ao

³⁰ O programa tem como objetivo reduzir os índices de violência e de criminalidade nos estabelecimentos de ensino de primeiro, segundo e terceiro grau da cidade. O Programa Anjos da Escola consiste na presença dos agentes comunitários de segurança escolar, qualificados e capacitados com o curso de formação em Agente Comunitário de Segurança Escolar, para atuarem junto aos estabelecimentos de ensino, com prioridades para aqueles com maior incidência criminal e situados em áreas de grande risco social.

³¹ O programa Paz nas Escolas foi realizado em parceria com o Ministério da Educação e com das Secretarias Estaduais de Educação. O programa realizou várias atividades com a finalidade de reduzir a violência, tais como: campanhas de desarmamento, apoio na formação e treinamento de jovens e policiais em técnicas de mediação de conflitos e ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e éticos. Capacitou 5.656 professores para implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), privilegiando os temas transversais: Ética e Cidadania (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

enfrentamento às violências no âmbito escolar, como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação³² e as pesquisas nacionais e internacionais que trouxeram a proposta de repensar a formação inicial e a formação contínua, uma vez que a formação docente não deve se limitar à acumulação de cursos e ao treinamento de conteúdos. Ao invés disso, ela deve focalizar a reflexão crítica, relacionando a prática e a teoria de forma indissociável.

A seguir trataremos sobre o conceito de violência, os tipos de violência e detalharemos o *bullying*.

3.1.1 Tipos e diferentes contextos de violência: olhar crítico

A violência está aumentando e a prova disso são os nossos alunos que não respeitam os professores, funcionários e também o uso de droga. O negócio tá é sério, brinque!

(BEIJA-FLOR)

A violência é uma problemática que vem afetando consideravelmente vários segmentos e contextos, inclusive a instituição escolar. A escola, ao longo dos anos, vem apresentando vários prejuízos ocasionados por esse fenômeno, entre eles podemos citar os problemas no processo de ensino e de aprendizagem e as dificuldades na socialização. Assim, a violência vem sendo considerada por muitos pesquisadores como social, destrutiva, transformadora e organizadora da vida social, como afirmam os estudos de Abramovay e Rua (2002), Charlot (2002), Guimarães (2005), entre outros.

Abramovay e Rua (2002), Debarbieux (2002) e Charlot (2002) consideram que significar o termo violência no meio escolar não é uma tarefa fácil, tendo em vista que a problemática estudada está em constante processo de desenvolvimento. Desse modo, os autores supracitados ressaltam alguns pontos de divergência entre os estudiosos da violência. Primeiramente, enfatizam que o uso do termo violência é “excessivo” quando relacionado à instituição escolar, isto é, o termo violência abrange desde agressão física até o homicídio.

Outro ponto que nos chama atenção é a “[...] definição excessivamente limitada”, podendo acarretar na exclusão de alguns tipos de violência (DEBARBIEUX, 2002, p. 100). Nessa direção, esse autor considera de suma importância para produção da significação do

³² O Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 teve como “objetivo principal a promoção de mudanças substanciais da qualificação técnico-profissional de docentes e especialistas, bem como de gestão e organização dos sistemas de ensino em duas dimensões: reestruturação da formação inicial dos profissionais e sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica” (O’REILLY, 2011, p. 69).

termo violência no âmbito escolar, as particularidades dos contextos acometidos por esse fator.

Galtung (1985, p. 30) afirma que a violência acontece quando “[...] os seres humanos estão de tal forma influenciados que suas realizações afetivas, somáticas e mentais ficam abaixo de suas realizações potenciais”. Para o autor, a violência é apresentada, inicialmente, por dois tipos, são elas: a violência (pessoal) direta e a violência (estrutural) indireta, depois, introduziu a violência cultural. A violência direta é cometida por um ator, estabelecendo o uso da força, o dano corporal e agressão verbal. A violência indireta não é cometida por um ator, sendo relacionada com o “boicote econômico” e a exploração (DUSI, 2006).

Segundo Galtung (1985, p. 38-39), a violência estrutural:

[...] está vinculada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vidas distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida, ou quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual.

Diante desse posicionamento, consideramos que Galtung compreende que a violência registrada no meio social é consequência da desigualdade socioeconômica. Nessa perspectiva, não coadunamos com a concepção de Galtung, ao estabelecer que o desenvolvimento do homem é determinado somente pelas relações sociais, no entanto, defendemos que é baseado nos referenciais da abordagem sócio-histórica e no método Materialismo Histórico Dialético. Assim, afirmamos que o homem é um sujeito sócio-histórico que se desenvolve com as relações sociais, afetando e sendo afetado pela realidade, internalizando valores, teorias e ideias, mediado pela linguagem. Dessa forma, entendemos que o homem não é um ser passivo mediante a realidade social, pois reflete suas ações diante das condições sociais, econômicas e culturais mantidas ao longo dos anos, promovendo a reelaboração e a expansão dos sentidos e dos significados e possibilitando a emancipação das práticas de enfrentamento às violências.

A violência cultural está relacionada aos aspectos da cultura, tratando, especificamente da justificativa ou da legitimação da violência tanto pessoal quanto estrutural.

Para Charlot (2002), a violência é apresentada de três tipos: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A “violência na escola” é originada fora do contexto, sendo levada para dentro do espaço escolar por outras pessoas, como, por exemplo, um grupo que invade para bater em alguém que está em seu espaço interno.

A “violência à escola” está relacionada com manifestações violentas que acontecem na escola e que deterioram o espaço físico, tais como pichações, depredações, roubos, furtos e outras ações. E é também manifestada contra os sujeitos escolares, como os professores, os funcionários, diretores entre outros.

Segundo Schilling (2004, p. 11):

Há uma violência contra a escola, a qual, aparentemente, não é vista como um bem comum, como um bem público a ser preservado. [...] As respostas a essas ações por parte do poder público e dos dirigentes das escolas foram, geralmente, o incremento da segurança física dos locais, a construção de muros e grades em volta da escola, além de sistemas de vigilância. Começou-se a ver, nas cidades, escolas hostis e hostilizadas, dialogando com a arquitetura urbana dominante, com suas guaritas, cercas eletrificadas e muros.

Nesse sentido, salientamos que a “violência à escola” acontece quando os sujeitos escolares não se sentem parte da escola, e estabelecem, conseqüentemente, comportamentos agressivos e principalmente de destruição do patrimônio escolar. Com isso, a escola procura colocar muros altos, cercas elétricas, policiamento ostensivos, dentre outras providências, como forma de se proteger da problemática da violência (SCHILLING, 2004).

A “violência da escola” ou “violência simbólica” é um tipo de violência defendida por Bourdieu (1998). A violência da escola parte de “[...] uma visão da sociedade como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições.” (RISTUM, 2010, p. 73). Assim, caracteriza-se por institucionalizar a própria violência por meio das relações entre os componentes da instituição, que, por muitas vezes, são conflituosas. A escola pertencente ao “organismo” social reproduz a sociedade como ela é, com suas disparidades de todos os níveis, trazendo para o seu interior os conflitos que ali existem: conflitos de gerações, gênero, classe, raça, posição social e status. As discriminações existentes nas relações extraescolares são refletidas na dinâmica educacional, de maneira clara ou subentendidas em situações cotidianas que legitimam tais ações.

Esse tipo de violência aproxima-se do conceito de violência simbólica apontado por Bourdieu (2001), como imposição de significados, prática na qual dissimula a própria gênese da ação. A violência simbólica tanto quanto o poder simbólico possuem características especiais. Bourdieu (1989, p. 14) afirma que:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário

[...]. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la [...].

A violência simbólica está na base dos argumentos de Bourdieu (1987, p. 56) quando este a descreve como fonte de vida social, especialmente quando acionada pela palavra. “[...] Compreender a fala como elemento da violência social, é compreendê-la como superação da atomização; ora, é exatamente no princípio da separação, poderíamos mesmo dizer no princípio da identidade, que reside à essência do poder”.

De acordo com Ristum (2010, p. 74), a violência simbólica é:

[...] utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinadas vindas de cima, sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocratizadas estabelecidas, em que aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia.

Partindo da compreensão sobre a “violência da escola”, assinalamos que não coadunamos com esse tipo de violência, pois tendo como base o referencial da abordagem Sócio-Histórica e o método Materialismo Histórico Dialético, não consideramos que somente a estrutura social é determinante para o homem desenvolver a violência, pois ele afeta e é afetado pelas relações sociais, ou seja, ao refletir suas ações é tido como um ser sócio-histórico que pensa e age ativamente na realidade social.

Com base no exposto e fundamentado em Fukui (1991, p. 103):

[...] violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é traduzida como violência pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição.

Desse modo, compreendemos a violência como uma atuação que causa transtorno entre os sujeitos prejudicando-os fisicamente, psicologicamente e eticamente. Segundo Rubinstein (1977, p.13), a atuação possui “[...] caráter consciente e orientado para um fim”, por sua vez, destacamos que a atuação é uma unidade da atividade. Então, o homem realiza conscientemente uma violência para determinado fim.

É importante salientar que o homem é ser sócio-histórico que age conscientemente perante as situações de violências, no entanto, o diferencial está no nível de consciência em que o homem se encontra, podendo estar no nível elementar da consciência, em processo de desenvolvimento em favor de uma consciência mais crítica ou já se encontrar efetivamente no nível de consciência crítica.

Além das violências supracitadas, evidenciamos a violência física, a violência verbal, a violência psicológica e o *bullying*. Conforme afirmam Abramovay e Rua (2002), a “violência física” é cotidianamente presente no discurso dos professores, alunos, funcionários e pais de alunos, tais como: “Professora, o menino puxou o meu cabelo!” “Vigia, o Joãozinho me bateu!”. Dessa forma, observamos que as relações sociais estabelecidas em consequência de um conflito de violência, muitas vezes, limitam-se a agressões físicas entre alunos, aluno e professor, aluno e funcionário, professor e pais de aluno.

Segundo Lucinda, Nascimento e Candau (1999), a “violência física” é a mais frequente no contexto escolar, sendo evidenciada por brigas entre os atores escolares, ameaças, rixas de gangues, roubo de material e muitas vezes acompanhada da “violência verbal”, sendo caracterizada por agressões verbais e xingamentos durante as brigas.

A violência psicológica é manifestada quando o professor deprecia ou humilha o aluno ou vice-versa. Assim, podemos citar, como exemplo, o fato de o professor mandar o aluno sentar-se na “cadeira do bobo”, faz comentário pejorativo sobre o comportamento do aluno, zomba sobre o desempenho escolar do aluno, entre outros casos que enaltecem a depreciação e o constrangimento.

A violência psicológica ou abuso psicológico “[...] constitui-se em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou adolescente para atender às necessidades psíquicas do adulto”. Dessa forma, quando o professor e/ou aluno sentem-se depreciados e constrangidos prevalece na sala de aula um clima de insatisfação, e pouco prazeroso para o processo educativo (BRASIL, 2002, p. 157).

O *bullying* é um tipo de violência que se apresenta cotidianamente no contexto escolar, sendo caracterizado por atitudes agressivas e repetidas contra uma ou mais pessoa, atingindo-as fisicamente, psicologicamente e eticamente.

Segundo Guareschi e Silva (2008, p. 48), isso acontece porque a vítima não consegue se defender por diversos fatores, são eles: “ser menor em estatura, possuir menos força física, estar em minoria, apresentar poucas habilidades para se defender, possuir características

físicas e psicológicas que possam levar a discriminação ou também possuir pouca flexibilidade de ação em relação ao agressor”.

Assim, destacamos que as vítimas do *bullying* sofrem demasiadamente nos contextos escolares, uma vez que os insultos, as intimidações, as gozações, os apelidos cruéis, as agressões físicas, as agressões morais, entre outros exemplos, são corriqueiramente presentes nas relações escolares, acarretando prejuízos no desenvolvimento social e no processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo do exposto e com base na materialidade do contexto de pesquisa, optamos por trabalhar o *bullying*, pois esse tipo de violência traz prejuízos tanto no processo de ensino e de aprendizagem como também no desenvolvimento social. Assim, criamos contextos de reflexividade que promoveram uma relação dialógica e crítica que impulsionou as professoras a repensarem suas práticas e teorias em razão da problemática da violência.

A seguir discutiremos minuciosamente sobre o *bullying*.

3.1.2 *Bullying*

Muitas vezes aconteceu comigo de ser agredido por um grupo, e todos os que estavam por perto debochavam, se divertiam com as humilhações que eu sofria, sem se importar com meus sentimentos.

(WELLINGTON MENEZES DE OLIVEIRA)

A epígrafe enunciada faz parte de uma carta encontrada no quarto de Wellington pela polícia do Rio de Janeiro. Wellington foi um rapaz de 23 anos que vivenciou o *bullying* durante a sua infância e a sua adolescência na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro do Realengo no Rio de Janeiro. Em virtude desses episódios, tornou-se um rapaz triste e antissocial que pode ter influenciado na chacina de “Realengo³³”, culminando na morte de 12 crianças entre 13 e 14 anos de idade e vinte feridos. Nesse sentido, compreendemos que essa problemática tem a intencionalidade de depreciar e/ou maltratar os “mais fracos” por um longo período, ocasionando prejuízos tanto nas questões sociais quanto na saúde, conforme evidenciam Abramovay e Rua (2002), Fante (2005), entre outros.

³³Um ex-aluno invadiu, na manhã desta quinta-feira, a Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, e fez vários disparos, que teriam atingido mais de 30 alunos. Pelo menos 13 pessoas morreram, incluindo o assassino. (JORNAL O GLOBO).

O *bullying* é a modalidade de violência que durante muitos anos foi confundida como “brincadeiras de idade”, mas que ganhou repercussão a partir dos estudos sistemáticos sobre o tema e da visualização na mídia referente aos casos graves oriundos de comportamentos agressivos (CUBAS, 2002). Podemos citar como exemplo o caso ocorrido em 1982, com três crianças no norte da Noruega que cometeram suicídio devido aos maus tratos a que eram submetidas pelos colegas de escola. Esse acontecimento causou tensão e preocupação por parte da sociedade e do meio acadêmico, ao ponto de o Ministério da Educação da Noruega, no ano de 1983, lançar uma campanha de nível nacional contra o *bullying* vivenciado nas escolas (FANTE, 2005).

Fante (2005) esclarece que o *bullying* acontece especialmente no contexto escolar, sobretudo, na sala de aula, nos corredores e no pátio da escola, tendo como características principais a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder. Destacamos que o desequilíbrio de poder é vivenciado entre o agressor (aquele que comete) e a vítima (aquele que sofre), tendo o agressor a intencionalidade de agredir, de maltratar, de insultar, de fazer fofocas e de discriminar a vítima. Todas as agressões provocadas acontecem repetidamente no contexto escolar por um longo período. Desse modo, enfatizamos que o agressor pode ser tanto o aluno quanto os sujeitos escolares (professor, funcionários, diretor, entre outros).

Assim, esclarecemos que a significação *bullying* tem origem inglesa e que, tanto no Brasil quanto em outros países, a significação (*bullying, bully*) é traduzida de dois modos: como nome, é traduzido como “valentão”, “tirano”; e tratado como verbo (*bully*) significa “brutalizar”, “tiranizar”. “amedrontar” (FANTE, 2005).

Segundo Fante (2005, p. 28-29), *bullying* é:

[...] é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizavam, ridicularizavam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...].

Partindo dessa compreensão, o entendemos como uma atuação repetitiva e intencional que causa desequilíbrio emocional entre os sujeitos escolares prejudicando-os fisicamente, psicologicamente, eticamente e socialmente.

O *bullying* é apresentado em dois tipos, são eles: o direto e o indireto. O primeiro é o mais visualizado e percebido no contexto escolar, como, por exemplo, as agressões físicas ou verbais (socos, empurrões, apelidos, ameaças, chutes, entre outros). O segundo acontece de

forma mais implícita, muitas vezes, quando as vítimas estão ausentes e os agressores perpetuam a indiferença, a discórdia, as fofocas, as mentiras, o isolamento, a difamação e a discriminação com o objetivo de excluir a vítima do meio social, sendo mais presente nas meninas (GUARESCHI; SILVA, 2008).

Então, segundo Fante (2005) o *bullying* é constituído por três personagens, são eles: o agressor, a vítima e a plateia.

O agressor tem como principal característica a agressividade, são impulsivos, sentem necessidade de dominar os mais fracos, fazem avaliação positiva de si mesmo e não são sensíveis ao sofrimento das vítimas (CUBAS, 2002 p. 179). Em alguns casos, certos agressores assumem o seu papel somente quando o agressor primário toma iniciativa de cometer o *bullying*, caracterizando como agressor secundário ou agressor passivo.

De acordo com Cubas (2002), as vítimas apresentam-se de dois tipos, são elas: passivas ou submissas e as provocativas. As primeiras possuem o estereótipo de mais fracas, pouca habilidade de socialização, sentimentos de inferioridade e/ou baixa estima, ansiosas, inseguras, solitárias e não são agressivas, tornando-se os alvos mais escolhidos pelos agressores, uma vez que não reagem as agressões sofridas e não revelam, na maioria das vezes, essa situação aos pais e aos professores. Conseqüentemente, o *bullying* sofrido por essas vítimas contribuem para aumentar o sentimento de inferioridade e/ou baixa estima e de isolamento mediante a sociedade.

As segundas “[...] são aquelas capazes de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas” (SILVA, 2010, p. 40). Assim, evidenciamos os alunos que provocam os agressores, ou seja, chama a atenção dos agressores sem ter as condições reais de enfrentá-los, por exemplo, alunos hiperativos, impulsivos e/ou imaturos que normalmente não possuem a capacidade e/ou maturidade da real situação provocada.

Segundo Silva (2010, p. 45), a plateia e/ou espectadores “[...] são aqueles que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso: não saem em defesa do agredido, tampouco se juntam aos agressores”. Dessa maneira, enfatizamos que são essenciais para a perpetuação do *bullying*, pois o agressor, para sentir-se forte e dominador, necessita de uma plateia que o assista, demonstrando sua superioridade e dominação sobre as vítimas e gerando medo na plateia.

A plateia e/ou espectadores são caracterizados de três tipos, são eles: espectadores passivos, espectadores ativos e espectadores neutros. Os espectadores passivos apresentam uma postura de medo, uma vez que não desejam ser as próximas vítimas, por conta disso, não revelam as violências presenciadas por eles no âmbito escolar. Os espectadores ativos não

participam ativamente das agressões contra as vítimas, mas manifestam apoio aos agressores através de risadas e palavras de incentivos (SILVA, 2010). Os espectadores neutros são alunos que não se sensibilizam com as situações de *bullying* vivenciadas no contexto escolar, pois “[...] são acometidos por uma ‘anestesia emocional’, em função do próprio contexto social no qual estão inseridos.” (SILVA, 2010, p, 46).

Diante do exposto, Silva (2010, p. 46) assinala que “[...] a omissão só faz alimentar a impunidade e contribuir para o crescimento da violência por parte de quem pratica, ajudando a fechar a ciranda perversa dos atos de *bullying*”. Assim, como forma de identificar sua ocorrência, o estudioso Dan Olweus aponta características que auxiliam o professor a evidenciar o papel do agressor, da vítima e da plateia e/ou espectador dentro da escola.

No Quadro 10, apresentamos as características da vítima no âmbito escolar com base no psicólogo norueguês Dan Olweus:

Quadro 10 – Características da vítima do *bullying* no âmbito escolar

No recreio, encontram-se frequentemente isoladas do grupo ou perto de algum adulto que possa protegê-las: professor, inspetor, cantineiro, entre outros.
Na sala de aula, apresentam postura retraída. Têm extrema dificuldade em perguntar algo ao professor ou emitir sua opinião para os demais alunos. Deixam explícitas suas inseguranças e ansiedade.
Apresentam faltas frequentes as aulas, com o intuito de fugir das situações de exposição, humilhações e/ou agressões psicológicas e físicas.
Mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas.
Nos jogos ou atividades em grupo, sempre são as últimas a serem escolhidas.
Aos poucos vão se desinteressando das atividades e tarefas escolares (isso também inclui perdas constantes de seus pertences, especialmente materiais didáticos).
Ocasionalmente, nos casos mais dramáticos, apresentam hematomas (contusões), arranhões, cortes, ferimentos, roupas danificadas ou rasgadas.

Fonte: Retirado de Silva (2010, p. 49) com base em Dan Olweus.

Por sua vez, alertamos que todas essas características provocadas pelo *bullying* causam, ao longo do tempo, transtornos psíquicos e/ou comportamentais, tais como: sintomas psicossomáticos³⁴, transtorno do pânico³⁵, fobia escolar³⁶, fobia social³⁷ – transtorno de

³⁴O paciente, normalmente, apresenta sintomas físicos de natureza isolada ou múltiplos (alergias, crise de asma, tremores, tonturas, dificuldade de concentração, entre outros) que acarretam elevados níveis de desconforto e prejuízos nas atividades, comumente, realizadas pelo indivíduo (SILVA, 2010).

³⁵O indivíduo é tomado por uma sensação de medo e de ansiedade, acompanhado de uma série de sintomas físicos (taquicardia, calafrios, boca seca, dilatação da pupila, suores etc.) (SILVA, 2010, p. 26).

ansiedade social (TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG)³⁸, depressão, anorexia³⁹, bulimia⁴⁰, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC)⁴¹, transtorno do estresse pós-traumático⁴² (TEPT), suicídio e homicídio (SILVA, 2010).

O Quadro 11 apresenta as características do agressor que provoca o *bullying*:

Quadro 11 – Características do agressor no âmbito escolar.

Colocam apelidos pejorativos e ridicularizantes, com explícito propósito maldoso.
Insultam, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos.
Fazem ameaças diretas e indiretas, dão ordens, dominam e subjagam seus pares.
Perturbam e intimidam, utilizando-se de empurrões, socos, pontapés, tapas, beliscões, puxada de cabelos ou de roupas.
Estão sempre se envolvendo, de forma direta ou velada, em desentendimentos e discussões entre os alunos, ou sempre entre alunos e professores.
Pegam materiais escolares, dinheiro, lanches e quaisquer pertences de outros estudantes, sem consentimento ou até mesmo sob coação.

Fonte: Produzido a partir de Silva (2010).

Partindo do Quadro 11, assinalamos que o agressor consolida sua superioridade e sua dominação perante as vítimas. No entanto, Fante (2005, p. 80) realça que essa postura autoritária e dominadora dos agressores acarreta diversos prejuízos, tais como:

[...] o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas – caminho que pode conduzi-lo ao mundo do crime – além da projeção dessas condutas violentas na vida adulta, tornando-se pessoa de difícil convivência nas mais diversas áreas da vida: pessoal, profissional e social.

³⁶ É caracterizada pelo medo de frequentar a escola, resultando em repetências por faltas, problemas de aprendizagem e de evasão escolar (SILVA, 2010).

³⁷ É também conhecida por timidez patológica, apresenta a ansiedade excessiva e persistente. O indivíduo sente medo exacerbado de ser o centro das atenções ou de ser julgado e avaliado de forma negativa (SILVA, 2010).

³⁸ Geralmente são pessoas impacientes, que vivem com pressa, aceleradas, negativistas e que tem a impressão constante de que algo ruim pode acontecer a qualquer momento (SILVA, 2010, p. 28).

³⁹ Pavor descabido e inexplicável que a pessoa tem de engordar, com grave distorção da sua imagem corporal. Isto é, mesmo que ela já esteja extremamente magra ou até esquelética, ainda se acha acima do peso (SILVA, 2010, p. 29).

⁴⁰ Caracteriza-se pela ingestão compulsiva exagerada de alimentos (SILVA, 2010, p. 29) e logo em seguida busca eliminar os alimentos ingeridos por vômitos autointroduzidos, uso de laxantes entre outros.

⁴¹ Transtorno obsessivo-compulsivo se caracteriza por pensamentos sempre de natureza ruim, intrusivos e recorrentes (obsessões), causando muita ansiedade e sofrimento (SILVA, 2010, p. 30).

⁴² Este transtorno se caracteriza por ideias intrusivas e recorrentes do evento traumático, com flashbacks (como se fosse um filme) e lembranças de todo o horror que os abateu (SILVA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, fazemos inferência sobre os agressores que permanecem ao longo dos anos com comportamentos violentos no contexto escolar, visto que consideram a violência como a melhor forma para conseguirem seus objetivos. Assim, os agressores envolvidos com a problemática do *bullying* estão mais propensos a direcionar seus comportamentos agressivos também na fase adulta, conseqüentemente, tornaram-se adultos problemáticos, violentos e de difícil convivência nos aspectos pessoais, profissionais e sociais.

Já os espectadores tendem a se calar, necessitando de um olhar minucioso por parte dos professores, pois não costumam apresentar sinais explícitos que demonstram o *bullying* vivenciado por seus colegas.

Partindo do exposto, reconhecemos que o *bullying* é modalidade de violência que prejudica todos os envolvidos, principalmente a vítima. Dessa forma, o reconhecemos como uma atuação que vem se propagando de forma rápida no contexto escolar, necessitando de espaços de discussão e, principalmente, de colaboração no intuito de expandir as compreensões sobre o assunto e o desenvolvimento de uma consciência mais crítica perante as práticas de enfrentamento às violências produzidas na instituição escolar.

A seguir, trataremos das significações das práticas de enfrentamento às violências, com base em Milani (2003).

3.1.3 Significações das práticas de enfrentamento às violências no contexto escolar

É a melhor saída é tirar os privilégios. Não deixar participar dos jogos, tirar o recreio, deixar lanchando na sala fazendo atividade. É até um risco, eu percebo que tem aluno que fica com raiva, com ódio. Mas eu arrisco isso, porque de outra forma... não encontrei uma forma melhor para o aluno fazer as atividades da forma que eu quero, se comportar na sala, ouvir. O que eu tenho encontrado de melhor solução é tirar privilégios.

(CANÁRIO)

A professora Canário afirma que faz uso do “tirar de privilégios” no enfrentamento às violências, pois não encontrou uma prática melhor para que o aluno fizesse as atividades satisfatoriamente. Nessa ótica, consideramos que a professora não pode limitar sua prática na mera transmissão do conteúdo, mas desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos. Royer (2002) afirma que os professores, na maioria das vezes, recebem pouca formação para lidar com alunos que cometem comportamentos violentos na escola, assim, aponta oito indicadores que devem fazer parte da formação de professores para

que se sintam capacitados em lidar com os conflitos e pensar estratégias de ação para a prevenção da violência na escola.

1. Sabem e entendem como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens; 2. Compartilham da crença de que a educação e, mais especificamente, a escola são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade; 3. Intervenham de forma ativa, e não apenas reativa com relação à violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola; 4. Estão convencidos de que, devido à diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso; 5. Valorizam a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante; 6. São capazes de integrar em sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas; 7. Desenvolveram capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influência considerável sobre a eficácia de sua intervenção; 8. Reconhecem a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes. (ROYER, 2002, p. 254- 255).

Partindo do exposto e tendo como base os estudos de Milani (2003), apontamos três significações que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos sujeitos educacionais, são elas: a da repressão, a estrutural e a cultura de paz. Importante salientar que esses discursos servem de base às explicações dos professores e diretores referentes à problemática da violência, e, conseqüentemente, apontam em seus discursos as práticas de enfrentamento às violências produzidas pelos sujeitos educacionais e instituições de ensino.

A primeira significação apresentada por Milani (2003) é baseada na repressão e preconiza o uso de medidas punitivas no âmbito escolar. Abramovay e Castro (2006) afirmam que a escola utiliza três mecanismos para enfrentar as situações de natureza conflituosas, destacamos: a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental e a transferência da escola. Nessa perspectiva, a escola e o professor reagem com atos punitivos como suspensão, expulsões e até mesmo repressão policial dentro do espaço escolar, caracterizando práticas punitivas para o enfrentamento às violências.

A segunda significação denominada estrutural enfatiza que a causa da violência reside na estrutura socioeconômica. Desse modo, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito que se fazer (MILANI, 2003), conseqüentemente, essa significação ao vincular a solução da violência a questões complexas (desemprego, miséria, fome, entre outros), situadas numa perspectiva de intervenção social e econômica, poderá gerar em curto prazo, o desânimo e o imobilismo por parte dos professores inseridos em instituições escolares acometidas pela problemática da violência.

Milani (2003) afirma que essa significação está presente nos discursos dos professores, prevalecendo na maioria das vezes uma postura determinista diante da problemática da

violência, de modo que os sujeitos educacionais (professores, diretores, entre outros) não reconhecem outras possibilidades disponíveis para o enfrentamento às violências no contexto escolar, assim fazemos a inferência de que os professores se excluem ou se omitem desse processo na escola, transferindo essa responsabilidade para fora de uma intervenção individual, caracterizando uma prática antidialógica, omissa, alienada e de exclusão (FREIRE, 1987).

A terceira significação é a da cultura de paz, a qual propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte dos indivíduos, grupos, instituições e governos. Nessa perspectiva, compreendemos que “[...] promover transformações nos níveis macro (estrutura sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais), não são processos excludentes, e sim complementares.” (MILANI, 2003, p. 38). Assim, a terceira significação é caracterizada pela prática da cultura de paz.

Partindo das significações explanadas por Milani (2003), situamos três práticas de enfrentamento desenvolvidas no âmbito escolar, são elas: prática punitiva ou repressiva, prática estrutural e a prática da cultura de paz, sendo respectivamente relacionada às categorias interpretativas adotadas nesta pesquisa para subsidiar a análise dos dados.

Com base no exposto, objetivamos caracterizar as práticas de enfrentamento às violências e analisar os sentidos e os significados produzidos pelas partícipes, tendo como fundamento a unidade temática: sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências, mediados pelas categorias interpretativas (prática de enfrentamento repressiva ou punitiva, prática de enfrentamento estrutural e prática de enfrentamento da cultura de paz), e os indicadores analíticos propostos por cada categoria interpretativa, conforme explicitado no plano de análise. Na Figura 18, apresentamos a unidade temática e as categorias interpretativas sobre as práticas de enfrentamento às violências que subsidiaram a análise de dados:

Figura 18 – Unidade temática e as categorias interpretativas



Fonte: Produzida pela autora.

A seguir discorreremos sobre as práticas de enfrentamento punitiva ou repressiva às violências e os sentidos e os significados produzidos pelas partícipes.

a) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as práticas punitivas ou repressivas

O Comando do Policiamento da Capital (CPC) e representantes das Secretarias Estadual e Municipal da Educação definiram em reunião, nesta quinta-feira (29), que 26 escolas de Maceió, consideradas em situação crítica em termos de violência, receberão reforço no policiamento ostensivo.
(SECRETARIA DE ESTADO DA DEFESA SOCIAL DO ESTADO DO ALAGOAS)

A entrevista trazida na epígrafe nos mostra uma prática de enfrentamento à violência realizada na cidade de Maceió – AL⁴³. As Secretarias Estaduais e Municipais de Maceió – AL recorreram ao policiamento ostensivo porque o número de casos de violência no âmbito escolar aumentou consideravelmente nos últimos anos. Nesse sentido, salientamos que esse tipo de prática está tornando-se comum dentro das escolas, à medida que os professores, os gestores e os pedagogos não conseguem controlar a situação de violência, conforme afirmam Guimarães (1998), Sposito (2001), Abramovay e Rua (2002), entre outros.

De acordo com Milani (2003), a prática punitiva ou repressiva no âmbito escolar é perpetuada de diversas formas, tais como: presença de policial nas escolas, instalação de detectores de metal, expulsão e/ou transferência dos alunos, realização de exames antidrogas, e outros.

Nessa direção, ressaltamos que as práticas punitivas utilizadas para enfrentar a violência possuem a intencionalidade de remediar a situação, uma vez que essas práticas acarretam em resultados rápidos e/ou imediatos, além de contribuir para uma sensação abstrata de segurança e de fim da impunidade da violência na instituição escolar (MILANI, 2003).

Assim, assinalamos que a prática punitiva possui o caráter intencional, além de estabelecer relações hierárquicas e antidemocráticas. Conforme afirma Moraes (1995, p. 57):

[...] os autoritarismos estão na raiz de toda violência que vinha ocorrer em campo educacional. E muitas são as formas que os autoritarismos podem assumir, indo desde manifestações grosseiras e explícitas até expressões bastante dissimuladoras. De qualquer forma, os autoritarismos se caracterizarão sempre por uma fundamental indisposição ao diálogo.

⁴³De acordo com os dados disponibilizados sobre os tipos de ocorrências registrados pelo Pelotão Escolar da SEDUC, não encontramos nenhuma experiência de policiamento ostensivo, tal qual é apresentado na epígrafe acima, por isso escolhemos a experiência do município de Maceió-AL.

O professor, na maioria das vezes, estabelece na sua prática o autoritarismo, e traz no seu discurso vozes monológicas e/ou de autoridade no sentido bakhtiniano (1997). Assim, esclarecemos que o professor, ao privilegiar na sua prática esses fatores citados, torna-se um sujeito que não é aberto ao diálogo crítico e problematizador e nem a novas compreensões.

Conforme já exposto anteriormente, o professor que defende esse posicionamento é tido como um sujeito que não reconhece a reflexão crítica como possibilidade de questionamentos sobre suas práticas e suas teorias, ao passo de trazer à tona contradição e gerar o conflito, para expandir suas compreensões e possibilitar a emancipação das suas práticas de enfrentamento às violências.

Segundo Freire (1987, p. 16):

O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem: é fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura. Na solidão, uma consciência, que é consciência do mundo, adentra-se em si, adentrando-se mais em seu mundo, que, reflexivamente, faz-se mais lúcida mediação da imediatez intersubjetiva das consciências. A solidão – não o isolamento – só se mantém enquanto renova e revigora as condições do diálogo.

As práticas punitivas produzidas pelos professores são permeadas pelo “[...] fechamento da consciência”, ou seja, o professor limita-se a um diálogo de comunicação e de transmissão de conhecimento e culturas, ou até mesmo de punição, e não direciona o repensar de suas práticas e de suas teorias ante a problemática da violência, no intuito de desenvolver uma consciência mais crítica e de expandir as práticas de enfrentamento às violências.

Nessa perspectiva, o professor ausenta da relação professor-aluno a reflexão crítica, uma vez que se reconhece como detentor do conhecimento e da “verdade absoluta”, assim, o aluno é visto como agente passivo que somente executa o que o professor propõe, nesse caso, o aluno recebe a punição sem ter o direito de questionar.

Dessa forma, Sposito (2001) e Abramovay e Rua (2002) enfatizam que o uso de práticas punitivas nos estabelecimentos escolares faz com que os alunos não se sintam parte da escola, ao invés disso, remete a escola como lugar de punição e de obrigação e não de desenvolvimento de conhecimento e de formação humanística. Explicitamos no Quadro 12 as características das práticas punitivas de enfrentamento à violência em contexto escolar.

Quadro 12 – Características da prática punitiva ou repressiva

PRÁTICA PUNITIVA OU REPRESSIVA
Intencional;
Ausência da reflexão crítica;
Acrítica;
A-histórica;
Relações hierárquicas e antidemocráticas;
Professor detentor do conhecimento e da “verdade absoluta”;
Voz monológica e/ou de autoridade (consciência rígida, ou seja, não é aberta à reflexão crítica);
Focaliza a resolução rápida e/ou imediata da problemática da violência e não o processo.

Fonte: Baseado em Freire (1987) e Bakhtin (1997).

Com base no Quadro 12, evidenciamos que a prática de enfrentamento punitiva ou repressiva possui caráter intencional e focaliza a resolução rápida e/ou imediata da problemática da violência e não o processo. Nessa perspectiva, o professor estabelece relações hierárquicas e antidemocráticas, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento às violências, além de não levar em consideração a historicidade do desenvolvimento dos professores, de suas práticas e dos sentidos e dos significados produzidas para enfrentar às violências vivenciadas no espaço escolar.

A seguir, apresentamos trechos produzidos pelas partícipes que evidenciam as práticas de enfrentamento repressivas ou punitivas, bem como os sentidos e os significados produzidos por elas no contexto escolar. O trecho selecionado foi extraído do Segundo Encontro Colaborativo realizado no dia 13 de maio de 2013.

PICA-PAU: [...] Que tipo de prática de enfrentamento às violências vocês utilizam?

CANÁRIO: [...] Eu mostro o que eles podem tá perdendo se eles continuarem fazendo, no caso, tirar a metade do recreio ou tiro todo, faço com que eles lancem na sala, mas, antes, fazer uma cópia enorme para poder lanchar. Eles ficam com medo disso sempre acontecer. Eu percebi que brigas estão diminuindo. Então, eles pensam que se continuar, vão **ter que** fazer aquela cópia enorme, vou perder o meu recreio, então é isso.

ÁGUIA: [...] Mas tem casos que não entende, e parto para coisas mais rígidas. Tirar o recreio, tirar privilégios. É complicado. Eu tive uma mãe que ela invadiu a minha prática, **realmente** o filho dela é muito difícil. E ela falou pra mim assim, tia é para deixar ele sem recreio, lá em casa ele já tá perdendo os privilégios e aqui no colégio é pra ele perder também os privilégios. Eu fiquei assim... Ele tava perdendo em casa e ela queria que perdesse aqui na escola também.

PICA-PAU: [...] Na escola, ele se comportava mal?

ÁGUIA: [...] Ele **realmente** tinha momentos que era muito difícil, deixava ele sem recreio, mas essa tática já tinha perdido o efeito. No começo, perde o efeito, e procurei outras táticas, que acaba não funcionando. Eu achei uma invasão na minha prática o que ela fez. Ela ordenou. Ela disse que era pra deixar ele sem recreio até segunda ordem, impôs, nem perguntou como o menino estava em sala. Ela não pediu, ela ordenou.

CANÁRIO: [...] Eu percebia que deixar sem recreio não tava adiantando. Um ficava sentado muito bem, e então decidi passar cópia.

ÁGUIA: [...] E se deixar sem recreio, deixar só um, pois se deixar tudo, **ficam aconchegados**, pra eles tanto faz. Deixa só um é até melhorzinho, mas mesmo assim não funciona.

CANÁRIO: [...] Para servir de exemplo para os outros. Senão fica um olhando para a cara do outro. Antigamente, eu deixava de dez alunos fazendo cópia. Essa da cópia é ótima. Eles melhoraram a caligrafia.

Canário diz, inicialmente, que para enfrentar a violência vivenciada na sala de aula, deixava os alunos sem recreio. No entanto, a avaliação de presunção valorativa “**ficam aconchegados**” enunciada por Águia, direcionou-nos à compreensão de que somente deixar os alunos na sala sem recreio estava sendo insuficiente para controlar o comportamento violento. Assim, ela assevera a necessidade de colocar somente um aluno sem recreio para servir de exemplo para os outros. Então, por conta dessa situação, Canário decide usar a cópia durante o recreio para enfrentar as violências vivenciadas na sala de aula, afirmando que a cópia ajuda na caligrafia.

Desse modo, Canário considera que os alunos diminuíram os comportamentos violentos, pois os alunos não queriam fazer a cópia e nem perder o recreio, pois de acordo com a avaliação deôntica “vão **ter que fazer**”, os alunos violentos eram obrigados a fazer a cópia, e caso não fizessem não teriam o recreio, ou seja, os privilégios eram retirados, caso não fossem acatadas a ordem da respectiva partícipe.

No trecho escolhido, observamos que esta produz a prática punitiva, uma vez que faz uso de medidas punitivas para enfrentar às violências no âmbito escolar. Canário estabelece relações não democráticas e acríticas, ou seja, a relação professor-aluno é permeada por vozes monológicas e/ou de autoridade que privilegiam uma consciência rígida, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento às violências (BAKHTIN, 1997).

Dessa forma, apontamos o caráter autoritário dessa partícipe, demonstrando em seu discurso que o autoritarismo assume diferentes faces, desde atitudes grosseiras, explícitas e, principalmente, indisposição ao diálogo, haja vista que o autoritarismo é a raiz de toda violência ocorrida no âmbito escolar (MORAIS, 1995). Assim, o aluno inserido nesse contexto é tido como sujeito passivo que não é instigado ao diálogo crítico e problematizador

(FREIRE, 1987), conseqüentemente, o aluno é punido sem ter o direito de refletir criticamente diante das violências.

As partícipes, Canário e Águia, compartilham que deixar os alunos sem recreio e lanchando na sala não estava sendo suficiente para controlar as violências, assim, a professora Canário insere a cópia como possibilidade de enfrentamento às violências.

A seguir, indagamos as partícipes sobre o que sentiam em relação às violências experienciadas nas instituições de ensino. O trecho selecionado foi extraído do Segundo Encontro Colaborativo realizado no dia 13 de maio de 2013.

PICA-PAU: [...] O que vocês sentem numa situação de violência?

ÁGUIA: [...] Às vezes, tem situação que eu poderia ter acrescentado, feito mais alguma coisa, fica um vazio, poderia agir de outra forma, na hora eu tive esse reflexo para agir assim.

CANÁRIO: [...] Eu fico assim pensando, às vezes, eu arrisco com atitudes com os alunos, será que um desse faz alguma coisa comigo, se cria um ódio de mim tão grande, pois eu retiro privilégios. É a melhor saída é tirar os privilégios. Não deixar participar dos jogos, tirar o recreio, deixar lanchando na sala fazendo atividade. É até um risco, eu percebo que tem aluno que fica com raiva, com ódio. Mas eu arrisco isso, porque de outra forma [...] não encontrei uma forma melhor para o aluno fazer as atividades da forma que eu quero, se comportar na sala, ouvir. O que eu tenho encontrado de **melhor solução** é tirar privilégios.

CANÁRIO: [...] Quando eles estão se xingando, eu peço para que eles copiem no caderno o palavrão que falaram. Você vai pegar o papel e vai escrever 20 vezes a palavra que você disse para o colega, senão vai ficar sem recreio e ainda ficar comigo no final da aula. Eu fiz isso com um menino, ele chamou o colega de vagabundo, ele escreveu 20 vezes a palavra vagabundo **[risos]**. Na próxima vez que você xingar alguém novamente irá copiar 20, 30, 40 vezes se for o caso, acho que ele ficou com medo, nunca mais eu vi xingando **[risos]**.

No trecho escolhido, indagamos sobre o que sentem em relação às situações de violências vivenciadas no âmbito escolar. Águia ressalta que, muitas vezes, fica inquieta por considerar que poderia ter feito mais alguma coisa sobre os momentos de violências presenciados por ela. Canário relata que utiliza “**tirar de privilégios**”, pois considera a melhor forma de enfrentar as violências, por exemplo, “[...] **não deixar participar dos jogos, tirar o recreio, deixar lanchando na sala fazendo atividade**”. Além disso, esta partícipe reitera com o uso da presunção valorativa “**melhor solução**”, para dizer que o “**tirar de privilégios**” é a melhor prática produzida por ela para enfrentar as violências, pois somente dessa forma os alunos fazem as atividades satisfatoriamente e se comportam adequadamente na sala de aula.

Em seguida, Canário relata que, para controlar o xingamento entre os alunos, utiliza a cópia, isto é, o aluno, ao falar a palavra “vagabundo”⁴⁴ é submetido a escrever, repetidamente,

⁴⁴ Essa palavra foi mencionada pela colaboradora Canário no momento da discussão.

vinte vezes a palavra de teor pejorativo, caso não faça o referido pedido da professora irá ficar sem recreio e ainda vai ficar no final da aula. Os risos produzidos por Canário evidenciam o caráter irônico sobre o uso da cópia como forma de enfrentamento das violências, pois a cópia é utilizada como teor de constrangimento para que os alunos violentos não repitam mais esse comportamento, por exemplo: “[...] **Na próxima vez que você xingar alguém novamente irá copiar 20, 30, 40 vezes se for o caso, acho que ele ficou com medo, nunca mais eu vi ele xingando [risos]**”.

Com base no discurso, depreendemos que ela reitera a afirmação de utilizar a sua prática fundamentada na repressão ou punição para o enfrentamento das violências, pois considera que a referida prática possui resultado rápido e/ou imediato, conseqüentemente, a linguagem adotada por ela é de instrumento para o resultado (VIGOTSKI, 2010), ou seja, a professora focaliza o uso da punição para controlar o comportamento violento com o intuito de que os alunos façam satisfatoriamente as atividades propostas por ela.

Nesse sentido, apontamos que os sentidos e os significados elaborados por Canário se aproximam da compreensão de que “[...] o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354). Ao utilizar a voz monológica e/ou de autoridade para produzir a prática punitiva, ela tem a intencionalidade de controlar os comportamentos violentos para transmitir o conhecimento científico, por exemplo, “[...] **não encontrei uma forma melhor para o aluno fazer as atividades da forma que eu quero, se comportar na sala, ouvir**”.

Em seguida, analisamos o discurso extraído da Primeira Sessão Reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2013.

PICA-PAU: [...] **Quando o professor colocar o aluno copiando o palavrão na sala, sem recreio, estará constrangendo, humilhando, depreciando o aluno?**

CANÁRIO: [...] **É, sim** [risos].

ÁGUIA: [...] Essa é a intenção, deixar ele sem recreio, copiando para não fazer mais.

PICA-PAU: [...] **Então, a intenção é para que ele sintá isso?**

CANÁRIO e ÁGUIA: [...] **É!** [risos].

CANÁRIO: [...] Eu não iria mais fazer, para que eles copiassem o palavrão. Eu colocaria assim: “Eu sou educado, eu sou educado” [risos]. Até eles se conscientizarem.

BEIJA-FLORES: [...] De certa forma, é, mas, se ele tem uma atitude negativa, e ele não tem nenhuma punição[...]

ÁGUIA: [...] Nesse caso, o professor, só está reforçando aquela atitude negativa dele, tá certo?

PICA-PAU: [...] **Ele está reforçando?**

BEIJA-FLOR: [...] Não, ele tá dizendo que é necessária a punição.

ÁGUIA: [...] Se o professor não tomar uma ação por essa situação, ele estará somente reforçando a atitude negativa do aluno, ou seja, está tudo bem, fica tudo do mesmo jeito.

Ao indagarmos sobre a cópia como uma forma de constranger, depreciar e humilhar o aluno, a fim de enfrentar as violências vivenciadas em sala de aula, observamos as avaliações afirmativas “**É, sim**” e “**É**” enunciadas por Canário e por Águia. Destarte, as colaboradoras afirmam a intencionalidade de usar a cópia para expor o aluno ao constrangimento, depreciação e humilhação diante da turma, o que para as professoras ocasionará na diminuição das violências na sala de aula.

Canário reitera a mudança de aplicar a cópia como meio de enfrentamento das violências, isto é, a cópia não será utilizada para repetir o palavrão mencionado, mas para repetir a frase “**Eu sou educado**”, com o objetivo de fazer com que os alunos se conscientizem das violências recorrentes no espaço escolar.

As professoras Beija-flor e Águia informam: caso os alunos não sejam punidos, nós professoras estaremos reforçando a atitude negativa e/ou violenta dos alunos. Nessa perspectiva, observamos que as colaboradoras consideram a punição como uma possibilidade viável e possível para o enfrentamento das violências, tendo em vista que se não houver nenhuma providência em relação às situações explicitadas, os alunos compreenderão que as violências cometidas por eles não terão consequências aversivas, conseqüentemente, repetirão o mencionado comportamento.

O próximo trecho escolhido foi selecionado da Primeira Sessão reflexiva realizada no dia 15 de julho de 2013.

PICA-PAU: [...] **Vamos nos ver como aluno? Que tipo de aluno eu formo quando deixo o aluno agressor lanchando dias na sala? Nosso papel social não é formar um cidadão em diversos aspectos como professor.**

BEIJA-FLOR: [...] **É isso mesmo**, formá-lo para ser cidadão. Ele nasce numa sociedade, se ele cometer algum delito, ele **tem que** ser punido.

PICA-PAU: [...] Nós estudamos que a prática punitiva, muitas vezes, tem um caráter imediato.

BEIJA-FLOR: [...] É como eu falei agora pouco, temos que fazer a reflexão, da cultura de paz, mas a criança **tem que** ser consciente que os atos deles têm consequência. Se eu faço alguma coisa errada, é a

questão dos direitos e deveres, a gente sabe que o ECA⁴⁵ frisa muito a questão dos direitos e deveres. Do mesmo jeito que **eles têm** o direito de ser respeitados, **eles têm** a obrigação de respeitar os outros.

Nesse discurso, questionamos que tipo de aluno formamos quando deixamos o agressor lanchando dias na sala, como uma forma de enfrentar as violências. Inicialmente, a partícipe Beija-flor respondeu pontualmente que formamos o aluno para se tornar um cidadão, conforme visualizamos na avaliação afirmativa “**É, isso mesmo**”, ressaltando a formação do cidadão para uma sociedade punitiva, isto é, o cidadão que cometer algum delito e/ou comportamento violento “**tem que**” ser punido. A avaliação deôntica “**tem que**” realça a obrigatoriedade da punição como forma de enfrentar as violências.

Em seguida, a professora Beija-flor assevera que a reflexão e a cultura de paz são necessárias para o enfrentamento das violências. No entanto, afirma a obrigatoriedade do aluno em aprender que os seus atos têm consequências, bem como evidenciamos na avaliação deôntica “**tem que**”. Desse modo, Beija-flor se baseia no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para enfatizar que os alunos têm direitos e deveres assegurados por lei, portanto, o não cumprimento dos deveres como cidadão acarretará na aplicação de medidas punitivas para o enfrentamento das violências.

De acordo com o art. 4º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Partindo do exposto, o art. 4º do ECA destaca os direitos concedidos para crianças e adolescentes, além do exposto o inciso I, do art. 5º da Constituição Federal, o qual assegura que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Com base nessa compreensão, Beija-flor considera que a punição é necessária para o enfrentamento das violências, uma vez que “[...] do mesmo jeito que “**eles têm**” o direito de ser respeitado, “**eles têm**” a obrigação de respeitar os outros”. A expressão “**eles têm**” realça a obrigação de punir para os alunos aprenderem a respeitar os outros.

Analisando os discursos, observamos que ela privilegia a punição para o enfrentamento das violências em favor de uma sociedade de direitos e deveres, ou seja, para “[...] um

⁴⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um instrumento de cidadania. É uma lei, fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas preocupadas com as condições e os direitos infanto-juvenis no Brasil.

mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos presentes na constituição e leis vigentes.” (GENTILI, 2001, p.71). Nesse sentido, compreendemos que a Beija-flor está formando um aluno que reconheça seus direitos e deveres assegurados por lei, fazendo “valer” seus direitos sem possibilitar a reflexão crítica para redefinição de valores e práticas que constituem a ação de transformar os contextos escolares atingidos pelas violências (LIBERALI et al, 2006).

Dando continuidade ao trecho selecionado anteriormente, Canário fez uso da réplica⁴⁶ para evidenciar o posicionamento dela e de Beija-flor.

CANÁRIO: [...] Os meus alunos já sabem. Eles falam assim: - Tu para, que tu já tá sabendo, que tu vai ficar na sala, fazendo cópia e só vai lanchar depois que terminar. Pelo menos eu consigo na minha aula, agora, se ele **quiser** xingar no pátio, não posso fazer nada. Eu **tenho que ter** controle.

PICA-PAU: [...] **E como o professor pode agir diferente?**

BEIJA-FLOR: [...] A gente faz a reflexão desse momento de conflito, no caso do Baleia Rosa⁴⁷, acalmou a turma, e vai fazer a discussão sobre essa questão do apelido, a questão do respeito, mas aí se os agressores só for feito isso, a questão da cultura de paz, para se refletir sobre isso, vendo essas questões dos valores. Mas se os outros não tiverem uma punição, até agora nós escutamos muito, isso da mãe. Não sei quem bateu, xingou o filho dela e ninguém fez nada.

Canário relata um episódio que acontece na sua aula. Ela diz que os alunos avisam aos outros que não estão comportados que, caso não se comportem, irão fazer uma cópia enorme e somente depois irão lanchar na sala. Além do referido no discurso, enfatiza que se o aluno desejar xingar fora do ambiente da sala de aula, não poderá fazer nada, conforme observamos na avaliação deontica de necessidade/desejo “**quiser**”, pois o importante e obrigatório é manter o controle da sala de aula, sendo visualizado na avaliação deontica de obrigatoriedade “**tem que ser**”.

Logo depois, questionamos como poderíamos agir diferente mediante as situações de violências vivenciadas nos espaços escolares. Beija-flor lembrou o episódio da Baleia Rosa (criança que sofre *bullying*) relatado por Canário, no Terceiro Encontro Colaborativo. Nesse episódio, a criança surtou com os ataques violentos e derrubou as cadeiras, pois não aguentava mais os ataques dos agressores. Em virtude dessa situação, a professora Canário recorreu ao apoio pedagógico da escola, pois não conseguiu controlar a “fúria” da criança apelidada por baleia rosa (vítima do *bullying*). Assim, com base nesse episódio e no questionamento realizado, a partícipe Beija-flor reitera que a reflexão é uma possibilidade de enfrentamento às violências, pois prioriza a discussão sobre o apelido pejorativo, dos valores

⁴⁶ Conforme Bakhtin (1997), réplica é quando o falante remete-se, na sua fala, aos discursos de outros.

⁴⁷ Baleia rosa é o apelido pejorativo dado ao aluno que é vítima do *bullying*.

entre outros aspectos. Entretanto, a punição é necessária para que o agressor saiba que é errado o que ele está fazendo, e tem suas consequências, até mesmo porque, assim como a mãe, a sociedade “cobra” medidas punitivas para aqueles que não respeitam os valores e cometem violências.

Partindo do exposto, consideramos que a prática punitiva ou repressiva tem caráter intencional, privilegiando relações antidemocráticas e hierarquizadas entre as professoras e os alunos, sendo permeadas por vozes monológicas e/ou de autoridade, que estabelecem uma consciência rígida, isto é, não fazem uso da reflexão crítica na relação professor-aluno no intuito de repensar as práticas de enfrentamento das violências, bem como os sentidos e os significados.

As professoras que permeiam suas práticas de enfrentamento na perspectiva punitiva consideram o resultado das ações repressivas de forma rápida e/ou imediata, uma vez que estão preocupadas em manter o ambiente escolar não violento, para que assim possam transmitir os conteúdos das disciplinas satisfatoriamente.

É importante salientar que não coadunamos com a prática punitiva, em virtude de privilegiar uma cidadania que se limita a somente reconhecer e a manter os direitos e deveres dos cidadãos concedidos por lei, isto é, “fazer valer” os direitos e os deveres (LIBERALI et al, 2006). No processo de pesquisa-formação, salientamos que existem outras possibilidades de enfrentamento das violências, as quais direcionam para uma cidadania que forme um aluno crítico. O trecho selecionado é da Segunda Sessão reflexiva:

PICA-PAU: [...] Quando apenas punimos o aluno, estamos tirando dele a reflexão sobre o que ele fez de violento, o *bullying*, pois esquecemos que estamos formando cidadãos críticos com possibilidades de transformar os contextos escolares de violência.

PICA-PAU: [...] Então, eu também considero que a cultura de paz é uma boa saída para uma nova sociedade. Uma sociedade baseada em valores éticos, valores morais, valores solidários, vários [...] Acredito numa sociedade que não só pune, mas que vivencia a cultura de paz, porque é uma prática que evidencia o processo e não uma meta.

Com base nas discussões, compreendemos que as professoras direcionam suas práticas de enfrentamento às violências com o objetivo de os alunos compreenderem que caso cometam comportamentos violentos serão punidos tanto na escola quanto na sociedade, pois, para essas professoras, formamos o aluno para uma sociedade que pune o comportamento violento. No entanto, coadunamos com o uso da reflexão crítica como uma forma de instigar os alunos a evitarem os comportamentos agressivos, trazendo à tona contradições e gerando

conflitos que os façam desenvolver um nível de consciência mais crítico, que reconheçam a prática da cultura de paz como possibilidade de enfrentamento às violências.

Essas práticas são organizadas para uma cidadania que ultrapasse o reconhecimento dos direitos e deveres, isto é, para uma cidadania “[...] que se organiza pela compreensão da necessidade de constante redefinição de valores e práticas que constituem a ação.” (LIBERALI et al, 2006, p. 176).

No próximo subitem, trataremos sobre interfaces entre os sentidos e os significados e as práticas estruturais.

b) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as práticas estruturais

A violência dentro da escola é exclusivamente um reflexo da violência lá fora. É também, mas não apenas um reflexo da violência na sociedade.

(FEIZI MASROUR MILANI)

A epígrafe nos ajuda a compreender que a violência, muitas vezes, é tida como reflexo exclusivamente do que acontece na sociedade. No entanto, Milani (2003) alerta que a violência escolar não é reflexo apenas desse fator, pois ela possui suas especificidades e suas características próprias.

No entanto, os professores que a consideram como reflexo da violência que acontece na sociedade, possuem um nível de consciência que os fazem reconhecer que nada tem a fazer perante a violência escolar, caso não forem primordialmente resolvidas e/ou sanadas aspectos dos níveis macro (miséria, desigualdade econômica e social, entre outros).

Conforme Milani (2003, p. 52), “[...] muitas pessoas têm o vício de buscar um culpado, para nele jogar toda a culpa e isenta-se de qualquer responsabilização”. Levando em consideração, o contexto escolar, muitas vezes, o professor coloca a culpa na família desestruturada, nos sistemas de ensino, na mídia, no crime organizado entre outros segmentos (ABRAMOVAY; RUA, 2002; MILANI, 2003). O professor que compartilha dessa compreensão, torna-se um sujeito desanimado e imóvel mediante as situações de violência na instituição de ensino.

Assim, fazemos uma inferência ao afirmarmos que o professor que direciona sua prática, tendo como referência a significação estrutural, não reconhecerá outras possibilidades de enfrentamento, o que implica em ações, por parte dos professores, de omissão no enfrentamento às violências escolares, que os levam a transferir a responsabilidade para outros atores, excluindo-se da responsabilização e, conseqüentemente, considerando que a

intervenção nessa situação encontra-se fora de sua ação individual, produzindo, desse modo, práticas fossilizadas e alienadas.

O não reconhecimento de outras possibilidades de enfrentamento às violências remete-nos à compreensão de que o professor nega a historicidade dessas práticas, ou seja, de que elas se desenvolvem ao longo dos anos, assim como os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento, revelando seu caráter dialético, dinâmico e não estável.

Além do exposto, entendemos que o professor que produz prática estrutural não direciona analisar o processo de desenvolvimento das práticas de enfrentamento, ou seja, de conhecer desde a gênese das práticas de enfrentamento até a mais desenvolvida no intuito de desvelar a sua essência.

Outro aspecto que chamamos a atenção é o sistema de ensino, ou seja, os currículos são planejados de forma a privilegiar a transmissão dos conteúdos programáticos. Nessa direção, o professor limita sua prática, pois os sistemas de ensino estão preocupados com a formação do aluno para o mercado de trabalho, e assim, desconsideram a formação humanística e cidadã (MILANI, 2003).

O art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação assinala que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa perspectiva, coadunamos com Milani (2003, p. 52), ao dizer que “[...] a missão da escola é educar para a vida e formar cidadãos”, assim defendemos que o professor precisa desenvolver um nível de consciência mais crítico, ao ponto de reconhecer seu papel social de formar cidadãos conscientes e críticos perante a problemática da violência.

No Quadro 13, destacamos as características da prática estrutural.

Quadro 13 – Características da prática estrutural

PRÁTICA ESTRUTURAL
Foco principal na resolução dos problemas sociais e econômicos (macro);
Prática omissa e/ou alienada;
Antidialógica;
Transferência na responsabilidade de enfrentar a violência para os outros autores sociais;
Relações antidemocráticas e hierárquicas;
Voz monológica e/ou de autoridade (consciência rígida, ou seja, não é aberta a reflexão crítica);
Acrítica;
A-histórica.

Fonte: Bakhtin (1997), Freire (1987), Milani (2003), Abramovay e Rua (2002).

Com base no quadro 13, a prática de enfrentamento estrutural focaliza, primeiramente, a resolução dos problemas sociais e econômicos, pois, caso não forem sanadas essas problemáticas, o professor, que se fundamenta nessa compreensão, estabelecerá práticas omissas e alienadas por não reconhecer outras possibilidades de enfrentamento às violências. Dessa forma, exclui a reflexão crítica e desvincula a historicidade do processo de desenvolvimento dessas práticas, bem como dos sentidos e dos significados elaborados pelas professoras.

A seguir, trazemos trechos produzidos pelas partícipes que evidenciam a prática de enfrentamento estrutural, bem como os sentidos e os significados produzidos no contexto escolar. O trecho selecionado foi extraído do Primeiro Encontro Colaborativo.

ÁGUIA: [...] É uma coisa que **vem de casa**. Como é que o professor vai trabalhar **sozinho** essa problemática? A gente fica **realmente** de **mãos atadas**, diante de certas situações. **Tem que** trabalhar junto com a família! Cadê a Família? Cadê o estado que não vê isso? A família é desestruturada, é muito difícil.

CANÁRIO: [...] A família mostra até uma certa agressividade, quando chamamos para falar sobre o comportamento do aluno. Eu chamava muito os pais, mas com o tempo percebia que não adiantava, eles criavam problemas na sala de aula. Esse negócio de chamar os pais constantemente, não é bom, é bom, assim, você vai ameaçando que vai chamar, primeiro, começa assim, ameaça uma duas ou três vezes, aí chama, se o pai não dá jeito, **tem que** fazer alguma coisa aqui na escola.

ÁGUIA: [...] **Tem que** ser feito alguma coisa na escola.

PICA-PAU: [...] A escola **tem que** se fazer, se transformar, se modificar para o enfrentamento da violência.

CANÁRIO: [...] Mas, tem casos que **não tem como** ficar, como o caso do E, a gente **não dá como** ficar na sala com aquele menino, ele era **terrível!**

Águia assevera que a violência é originada na família, tendo em vista a desestrutura familiar, enfatizada pela presunção valorativa “**vem de casa**”. Em seguida, ela questiona como o professor sozinho vai trabalhar a problemática das violências. Além do exposto, acrescenta que o professor fica de “**mãos atadas**”, mediante as situações experienciadas no âmbito escolar, salientando por meio da avaliação afirmativa “**realmente**”. A expressão de presunção valorativa “**mão atadas**” remete à compreensão de que o professor, muitas vezes, não sabe o que fazer diante das violências e reafirma a obrigatoriedade de trabalhar com a família e o Estado a questão da violência escolar, conforme denotamos na avaliação deontica de obrigatoriedade “**tem que**”.

O discurso externalizado por esta professora remete-nos à compreensão de que a causa da violência é a desestrutura familiar. Entretanto, na literatura especializada, encontramos autores que não compartilham dessa afirmação, pois “[...] são múltiplas as suas causas, fatores desencadeantes e agravantes.” (MILANI, 2003, p. 47).

O discurso de Águia faz uso da avaliação afetiva “**sozinho**” para afirmar que o professor sente-se “solitário” ao enfrentar as violências, conseqüentemente, instaura a necessidade obrigatória de intervenção da família e do Estado com o objetivo de enfrentar as violências nos espaços escolares. Em contrapartida, Milani (2003, p.47) esclarece que as violências e os enfrentamentos exigem “[...] atuação simultânea e integrada em diversos níveis, com distintas estratégias”.

Analisando o discurso de Canário, evidenciamos que chamar a família para tratar sobre o comportamento do filho não é uma “boa saída”, pois os pais “criavam” problema no ambiente escolar. Desse modo, ressalta que é melhor ameaçar várias vezes que vai chamar os pais, caso os alunos não se comportam. A avaliação deontica de obrigatoriedade, expressa na frase: “[...] **tem que** fazer alguma coisa aqui na escola”, enunciada pela professora, expressa a obrigação da escola para enfrentar as violências, caso os pais, ou seja, a família, não resolva o comportamento violento do aluno. Em seguida, Águia reitera a obrigatoriedade da escola de intervir nas situações de violências vivenciadas nos contextos escolares.

Pica-pau assinala que tendo em vista a realidade das escolas atingidas pela problemática das violências, considera que a escola “**tem que**” se transformar para o enfrentamento das violências. Assim, conforme destaca Moran (2005, p. 42), a função social da escola é: “[...] organizar os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles

desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade”.

A partir desse posicionamento em favor da transformação da escola, para enfrentar as violências, a professora Canário afirma a existência de casos de violências em que a escola não tem como enfrentar, por exemplo, o caso aluno E. A avaliação deontica “**não tem como**” proferida por Canário expressa a contração dialógica, ou seja, a professora não reconhece outras possibilidades de enfrentamento às violências, visto que o aluno “E” é tido por ela como “**terrível**”. A presunção valorativa “**terrível**” direciona a compreensão de que o aluno “E” possui comportamento extremamente violento. Canário evidencia que: “[...] **a gente não dá como ficar na sala com aquele menino**”, enfatizando o comportamento violento de “E”.

Nessa perspectiva, depreendemos que Canário afasta-se da função social do professor, isto é, ele não se reconhece como ser potencialmente ativo, que pensa e age criticamente, criando condições que possibilitam transformações de suas ações e dos contextos de opressão permeados por ideologias dominantes.

Assim, consideramos, com base em Vigotski (2010), que o professor que pensa e age distanciando-se da sua função social está desconsiderando a historicidade do processo dialético de desenvolvimento dos sujeitos sócio-históricos e das práticas de enfrentamento, bem como dos sentidos e dos significados produzidos ao longo dos anos a respeito desse fenômeno (VIGOTSKI, 2010).

Analisando o discurso de Canário, evidenciamos que a prática de enfrentamento estrutural é predominante, uma vez que o seu discurso e os sentidos e significados enunciados estabelecem relações antidemocráticas e hierárquicas na relação professor-aluno, fazendo uso de vozes monológicas e/ou de autoridade, isto é, não utilizando a reflexão crítica com a intencionalidade de repensar as situações de violências vivenciadas no âmbito escolar, não reconhecendo outras possibilidades de enfrentamento, tornando-se uma professora omissa e /ou alienada, conforme destaca Freire (1987).

Dando continuidade às discussões, escolhemos outro trecho que apresenta os questionamentos das partícipes em relação ao aluno “E” e a prática de Canário.

ÁGUIA: [...] O E é hiperativo?

CANÁRIO: [...] Não, o pai dele usava drogas, às vezes, eu acho que a mãe usava, quando ela tava grávida dele, e, aí, acho que ele tem aquele período de abstinência, ele ficava louco.

PICA-PAU: [...] O aluno usava drogas?

CANÁRIO: [...] Não sei se ele chegava a usar, mas tinha períodos que ele ficava calmo e tinha dias que tava louco, e o pai dele passava o dia usando drogas e a mãe dele tinha dias que ela chegava louca, mas tinha dias que a criança chegava uma maravilha. Tinha dias que ele quebrava tudo, quebrava a porta.

PICA-PAU: [...] **E quando a criança chegava violenta, o que você fazia?**

CANÁRIO: [...] Eu **tirava da sala**. A Beija-flor é prova disso. A Beija-flor quase todo dia tirava o aluno da sala. No início do ano passado, ele não fazia nada disso, aí trabalhando com o alfabeto móvel, ele saiu da sala correndo e saiu da escola, com a justificativa de ir para o hospital, onde a mãe dele estava, isso sem me dizer. Acho que ele não era normal.

BEIJA-FLOR: [...] Também acho que não é muito certo não.

Águia questiona se “E” (aluno violento) é uma criança hiperativa e Canário responde que não. Canário relata que o pai de “E” é usuário de droga e pressupõe que a mãe também seja, trazendo, desse modo, a possibilidade da criança também ser usuária de drogas, em virtude do comportamento violento recorrente no espaço escolar. De acordo com Canário, o aluno “E” tinha períodos que se comportava satisfatoriamente: “[...] **tinha dias que tava louco**[...]”, e “[...] **tinha dias que ele quebrava tudo, quebrava a porta**[...]”. Assim, indagamos a professora Canário sobre o que ela fazia quando “E” chegava violento. Ela assinala que “[...] **tirava da sala**”, em virtude do comportamento violento, e, diariamente, recorria ao apoio pedagógico da escola.

No discurso explicitado, Canário aponta que a família de “E” é desestruturada, em virtude do uso de drogas do pai e, possivelmente, também por parte da mãe do aluno. No entanto, ela reconhece que o aluno tem “dias bons” e “dias ruins” de comportamento, e remete ao entendimento de que, cotidianamente, transfere a responsabilidade de enfrentar a violência para Beija-flor, visualizamos essa afirmação na seguinte frase: “[...] **A Beija-flor quase todo dia tirava o aluno da sala**”. De acordo com Milani (2003), o professor que considera como foco principal de enfrentamento às violências a resolução dos problemas sociais e econômicos, não reconhece outras possibilidades de enfrentamento na sua prática, ocasionando uma prática omissa. Nessa perspectiva, os professores excluem-se de realizar a intervenção individual e transferem para outros atores sociais a responsabilidade de enfrentar as violências no âmbito escolar, ou seja, transferem a responsabilização para o pedagogo, para o diretor, para os funcionários, para pais de alunos e para o Estado, entre outros.

A seguir, apresentamos o trecho em que as professoras afirmam que a formação não prepara para o enfrentamento das violências. O trecho foi extraído do Terceiro Encontro Colaborativo.

PICA-PAU: [...] **Então, nós nos questionamos por que a professora não soube o que fazer?**

BEIJA-FLOR: [...] **Aí, a gente** volta para a questão da formação. **Nós** não fomos preparados para isso.

ÁGUIA: [...] **Nós** não somos preparados para enfrentar esse tipo de situação. **Nós** fomos preparados para entrar numa sala de aula com todos os alunos normais e não passar por esse tipo de situação.

CANÁRIO: [...] A preocupação da formação é que a gente alfabetize.

Pica-pau questiona: “[...] **por que a professora não soube o que fazer?**” A pergunta realizada por Pica-pau foi baseada no episódio produzido por Águia, no qual a professora não reage à situação de violência, sabendo que o aluno é o agressor do *bullying*. Beija-flor utiliza a expansão dialógica “**a gente**” e “**nós**” para ressaltar que a formação não prepara o professor para o enfrentamento das violências. Águia faz uso da réplica e da expansão dialógica “**nós**” para afirmar que a formação não prepara “[...] **para enfrentar esse tipo de situação**”. Águia faz uso da expansão dialógica “**nós**” para dizer que o professor é preparado “[...] **para entrar numa sala de aula com todos os alunos normais e não passar por esse tipo de situação**”.

A professora Canário faz uso da réplica para evidenciar que: “[...] A preocupação da formação é que **a gente** alfabetize”. A expansão dialógica “**a gente**”, enunciada por Canário, remete à compreensão de que a formação tem a preocupação de ensinar o professor a alfabetizar. Milani (2003) afirma que os sistemas de ensino priorizam nos seus currículos a transmissão dos conteúdos programáticos, por exemplo, aprender a ler e a escrever, revelando uma educação bancária que privilegia o depósito passivo dos conteúdos com a intencionalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação de um cidadão crítico que repense suas práticas e os contextos de opressão (FREIRE, 1987).

Com base nas discussões, depreendemos que a formação de professores não prepara o docente para lidar com alunos ditos especiais (alunos agressores e vítimas do *bullying*), pois a universidade “[...] cada vez mais tem sido vista em termos de instrumentalidade, funcionalidade, produtividade, eficiência e formação profissional.” (COÊLHO, 2012, p. 62) e visa atender aos alunos “ditos normais”. Dessa forma, a universidade instrumentaliza o professor a somente transmitir os conteúdos programáticos para alunos “ditos normais”, e quando requisitado para enfrentar situações de violências sente-se “[...] enfraquecido e debilitado.” (COÊLHO, 2012, p. 62), por não ter adquirido durante a formação as competências necessárias para lidar com alunos “ditos especiais”, isto é, o professor não faz uso da reflexão crítica para repensar as práticas de enfrentamento às violências e os comportamentos violentos.

Nessa perspectiva, as partícipes da pesquisa-formação foram instigadas a repensar seus contextos de violências, a fim de trazerem à tona as contradições e os conflitos

explorados nos diálogos anteriormente expostos, possibilitando a expansão dos sentidos e dos significados e das práticas de enfrentamento às violências. Conforme propõe Liberali et al (2006, p. 22), quando as contradições vêm à tona “[...] os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo [...]”. Nesse sentido, criamos as condições para que houvesse a reflexão crítica sobre o pensar e o agir. Essas condições foram produzidas com a intenção de que as partícipes, ao caracterizarem as práticas de enfrentamento às violências, expandissem os sentidos e os significados sobre elas.

No que se referem às condições criadas de reflexão crítica, conforme proposta na e pela pesquisa, constatamos que a prática de enfrentamento estrutural desenvolvida pelas professoras é permeada por relações antidemocráticas e hierarquizadas, marcadas por vozes monológicas e/ou de autoridade, isto é, não fazem uso da reflexão crítica no processo de enfrentamento das violências, desconsiderando a historicidade das práticas de enfrentamento, bem como dos sentidos e dos significados produzidos pelas professoras ao longo dos anos. Consequentemente, denotam nas suas práticas a transferência da responsabilidade de enfrentar as violências para outros atores sociais, por não reconhecerem outras possibilidades, uma vez que afirmam a necessidade obrigatória da intervenção da família, do Estado e da culpabilização da formação no enfrentamento dessas questões nos contextos escolares.

De acordo com o exposto, consideramos que as professoras desenvolvem práticas omissas e/ou alienadas (FREIRE, 1987), contribuindo para formação de um aluno que não reflete criticamente sobre os seus comportamentos violentos e tampouco sobre os contextos de violências vivenciados por eles, ocasionando na manutenção das ideologias dominantes e das práticas fossilizadas.

A seguir, trataremos sobre interfaces entre os sentidos e os significados e as práticas da cultura de paz.

c) Interfaces entre os Sentidos e os Significados e as práticas da cultura de paz

Quando a criança é violenta com outra, a minha atitude é levá-la à reflexão. Ela se colocando no lugar do outro. Se ela quebrar seu lápis. Se ela puxar o seu cabelo. Você gostaria? E eles respondem que não. E por que você fez isso com o colega, pois ele tá magoado, tá triste. Eu sempre busco levar para esse lado, peça desculpa para o colega.

(ÁGUIA)

A epígrafe de Águia contribui para o entendimento de que a reflexão proporciona ao aluno rever o comportamento violento, conseqüentemente, destacamos que a compreensão produzida pela referida professora é oriunda de um pensar que privilegia a prática da cultura de paz. Nessa perspectiva, e, baseando-nos no Método Materialismo Histórico Dialético, direcionamos nosso olhar para a gênese da sua significação.

Para as Nações Unidas, a significação da prática cultura de paz:

[...] se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas. (UNESCO, 2003, p. 50).

No que tange a significação da cultura de paz, compreendemos que essa prática requer transformações nos valores, nas atitudes, nos estilos de vidas de modo a favorecer o respeito à vida, à pessoa humana e aos direitos humanos, entre outros. Conseqüentemente, a cultura de paz visa os princípios de liberdade, de justiça, de solidariedade e de tolerância, além de contribuir para eliminação dos desentendimentos entre os povos. Ademais, enfatizamos que a cultura de paz realiza transformações em nível macro, ou seja, remete transformações econômicas e sociais. Os dois níveis (micro e macro) são essenciais para a implantação de uma cultura de paz.

Milani (2003) assevera que o conceito da prática da cultura de paz encontra-se em contínuo processo de construção, pois, outras discussões e reflexões são necessárias para expandir a referida significação, atendendo a especificidade e abrangência, consistência e fluidez, além de levar em consideração os contextos acometidos pela problemática da violência.

De acordo com Guimarães (2005) e Macêdo (2012), a significação da prática cultura de paz não possui um único conceito e não é universal para que assim possamos significá-la.

Nessa direção, Guimarães (2005) aponta três dimensões que auxiliam na compreensão da significação da cultura de paz.

A primeira significação nos remete a compreender que a prática da cultura de paz indica que a paz e os termos relacionados como violência e guerra não são naturais, mas são construídos pelos homens no decorrer do seu desenvolvimento, ou seja, o ser humano não nasce violento e sim desenvolve condutas violentas a partir das relações mantidas no seu processo de desenvolvimento.

Guimarães (2005, p. 2) afirma que “[...] um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência seja a naturalização da violência e da guerra, ou então a própria naturalização da paz”. Assim, no ano de 1986, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocou pesquisadores do mundo inteiro no intuito de lançar o Manifesto de Servilha, o qual evidenciava que a violência, a guerra e a paz não eram originadas biologicamente.

Segundo Guimarães (2005, p. 3), a desnaturalização da paz, da violência e da guerra proporcionava “[...] a libertação de certo determinismo que parece se impor: se a violência é construída pelos humanos, não estamos nem condenados à ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável, de forma que a paz apresenta-se como um projeto a ser construído e assumido pela civilização”. Dessa forma, destacamos a importância da desnaturalização dos termos como paz, violência e guerra, pois a partir do momento que entendemos a violência como algo não inato do ser humano, mas como uma construção cultural que se perpetua no decorrer do desenvolvimento humano, direcionamo-nos a enfrentá-la e não somente aceitá-la como algo da natureza humana.

A segunda significação realça o caráter estrutural e sistêmico da prática da cultura de paz, que conforme Macêdo (2012, p. 95) “[...] poderá tanto favorecer como desfavorecer, ou até mesmo impedir determinadas interações”. A cultura de paz perpassa por um conjunto de representações que fazem parte de uma sociedade, sendo evidenciados os aspectos econômicos, sociais, políticos, entre outros. Consequentemente, a paz se relaciona e é construída com as estruturas e com as relações sociais e não com ações individuais (GUIMARÃES, 2005; MACÊDO, 2012).

A terceira significação enfatiza que “[...] a prática da cultura de paz possui aspecto histórico e social, que a torna possível de ser viabilizada, sendo necessário, para isto, evidenciar ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais.” (MACÊDO, 2012, p. 96). Nessa direção, escolhemos trabalhar nesta pesquisa a prática da cultura de paz

por considerarmos como processo que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingido no enfrentamento às violências nos espaços escolares.

Partindo do exposto, assinalamos que a prática da cultura de paz teve várias iniciativas, assim destacamos: o Ano Internacional da Cultura de Paz (1997), a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010), Manifesto 2000, por uma Cultura de Paz e Não Violência, Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz (1999) e o Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI (1999). A seguir, iremos discorrer sobre as referidas iniciativas a favor de uma cultura de paz.

No ano de 1997, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou que o ano 2000 seria o Ano Internacional da Cultura de Paz e a Década 2001-2010, seria a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo.

Nesse ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁴⁸ - recolheu 100 milhões de assinaturas de adesão ao Manifesto 2000. É importante salientar que o Manifesto 2000 foi escrito, no ano de 1998, por um grupo⁴⁹ de Prêmios Nobel da Paz reunidos em Paris, em comemoração ao 50º (quingentésimo) aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e juntos produziram o “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência”.

No “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência”, encontramos a seguinte citação:

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo – em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região.

Nesse documento, a proposta da cultura de paz permeia tanto transformações individuais (estilos de vida, valores, etc.) quanto transformações sociais e econômicas. Desse modo, compreendemos que as mudanças requeridas são produzidas coletivamente e socialmente a favor da justiça, da solidariedade, entre outros.

O “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência” traz os indicadores que permitem identificar se “[...] determinada sociedade encontra-se em processo de cultura de

⁴⁸A UNESCO não é uma agência financiadora, portanto, não patrocina projetos. Ela é uma organização intelectual em sentido lato, que possui uma missão ética, com mandato específico e diversificado.

⁴⁹Norman Borlaug, Adolfo Perez Esquivel, Dalai Lama, Mikhail Sergeyevich Gorbachev, Mairead Maguire, Nelson Mandela, Rigoberta Menchu Tum, Shimon Peres, Jose Ramos Horta, Joseph Roblat, Desmond Mpilo Tutu, David Trimble, Elie Wiesel e Carlos Felipe Ximenes Belo estão entre os primeiros cidadãos a assinar o Manifesto 2000.

paz” (MACÊDO, 2012, p. 96). Os indicadores são: respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes; compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro; promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta; contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.

No dia 6 de outubro de 1999, a Assembleia das Nações Unidas aprovou a Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz. Esse documento foi o primeiro a ser instituído de forma mais densa de reflexão referente à cultura de paz. “[...] A Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz recomendou oito medidas aos governos, organizações internacionais e sociedade civil oito medidas com a intencionalidade de consolidar a cultura de paz.” (GUIMARÃES, 2005, p. 60).

As oito medidas apontadas pela Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz foram: a educação; um desenvolvimento econômico e social sustentável; o respeito dos direitos humanos; a igualdade entre mulheres e homens; a participação democrática; a prática da compreensão, a tolerância e a solidariedade; a comunicação participativa e a livre circulação de informação e conhecimentos; e a paz e a segurança internacionais.

Outro momento que destacamos no ano de 1999, foi à comemoração do centenário da Conferência de Paz de Haia. Nessa ocasião, destacamos que os “[...] pacifistas do mundo inteiro reuniram-se se neste emblemático local e lançaram o Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI.” (GUIMARÃES, 2005, p. 7). O Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI tinha como objetivo divulgar cinquenta pontos propositivos, sendo organizados numa agenda e de plano mundial para a paz.

Guimarães (2005) relata que o Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI foi dividido em quatro áreas centrais de ação: as causas profundas da guerra e da cultura de paz; direitos e instituições internacionais no âmbito do direito humanitário e dos direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos; desarmamento e segurança humana. Partindo do exposto, o autor considera que todas as iniciativas acima explicitadas

foram importantes para se obter conhecimento crítico sobre a prática da cultura de paz e principalmente para caracterizá-la. Dessa forma, Guimarães (2005), com base nos estudos e nas iniciativas para a implantação de uma cultura de paz, direcionou-se a elaborar oito indicadores que auxiliam na caracterização e na efetivação de uma prática da cultura de paz, são eles: educação para a paz⁵⁰; igualdade entre homens e mulheres; tolerância e solidariedade; participação democrática; curso livre de informações; direitos humanos; desarmamento; resolução não violenta de conflitos; pluralidade étnico-racial; desenvolvimento sustentável; desmilitarização; paz e segurança internacionais.

Além dos indicadores supracitados, Guimarães (2005) aponta três caminhos para serem seguidos na produção de uma prática da cultura de paz. O primeiro é a desconstrução da cultura de violência a favor de uma cultura de paz. Desse modo, enfatizamos que a reflexão crítica permite “[...] uma profunda autocrítica cultural, tanto na linha da desmistificação dos mecanismos perpetuadores da violência como na linha da superação da tradição bélica e militarista.” (GUIMARÃES, 2005, p. 13). Conseqüentemente, teremos um nível de consciência mais crítico e desenvolvido perante as práticas de enfrentamento às violências, bem como da produção de uma prática de cultura de paz.

O segundo é a “[...] construção de uma cultura de paz que implica também a constituição de um consenso social em torno de um projeto pacifista” (GUIMARÃES, 2005, p. 13). Nessa perspectiva, o autor assevera que as práticas individuais apesar de serem importantes não são suficientes para promover a produção de uma cultura de paz, assim, enfatiza a necessidade da produção de práticas coletivas a favor de um objeto comum que vise transformações sociais e econômicas.

Então, para que isso aconteça necessita-se da conscientização de todos os segmentos da sociedade, sobretudo do poder público, para que políticas públicas possam ser implantadas e as práticas individuais possam produzir efetivamente práticas de cultura de paz, inclusive na instituição escolar.

A terceira remete “[...] pensar a questão das novas subjetividades [...]”, ou seja, “[...] o desafio é a formação de núcleos, centros de pesquisa, grupos de articulação que possam traduzir em questões concretas e propostas de ação o ideário de bem contido na noção de uma cultura para a paz.” (GUIMARÃES, 2005, p. 14). Nessa perspectiva, destacamos várias iniciativas que contribuem para os estudos e para a efetivação de uma prática de cultura de

⁵⁰ “[...] a existência de programas e projetos de educação para a paz, que, como autogeração desta cultura de paz, possibilitem todos os segmentos sociais apropriarem-se deste referencial e exercitar sua efetivação. A educação para a paz, ao mesmo tempo, como introdução à comunidade e à prática pacifista e como espaço argumentativo possibilitador da construção de consensos.” (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

paz, como, por exemplo: o Observatório de Juventudes, Cultura e Paz e Violência (UFPI), *l'Università Internazionale delle Istituzione dei Popoli per La Pace*⁵¹ (UNIP), em Trento na Itália, entre outros.

Com base no exposto, compreendemos que a prática da cultura de paz é um processo a ser produzido socialmente a fim de atingir os anseios mais desejados pela sociedade, tais como: “[...] justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.” (MILANI, 2003, p. 31). Assim, ressaltamos que a prática da cultura de paz requer mudanças individuais (estilos de vida, valores, ideias, entre outros) e mudanças sociais e econômicas, que, por sua vez, formam uma unidade.

Assim, compreendemos que a prática da cultura de paz pode ser produzida em vários contextos, tais como: trabalho, família, sociedade e no âmbito escolar.

Com base em Milani (2003, p. 39), destacamos diversas necessidades e estratégias no âmbito escolar:

[...] uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade; implementação de programas; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc .

Nessa perspectiva, observamos que a prática da cultura de paz perpassa por um diálogo crítico e problematizador defendido por Freire (1987), a fim de favorecer a incorporação de valores éticos e humanos e principalmente promover a participação da comunidade escolar no enfrentamento às violências no âmbito escolar.

Conforme Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 73), o diálogo está:

[...] entre as estratégias locais para lidar com as situações de violência, o diálogo é também considerado pelos (as) teóricos que tem realizado pesquisas sobre o assunto como um importante instrumento de trabalho. Construir um ser social dotado de capacidade de falar, de expressar seus sentimentos através da palavra, e não de atos violentos, dotar esse ser de “eloquência”, dar voz ao aluno constituem, certamente, papel da escola na difícil tarefa de enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar.

Partindo dessa compreensão, compreendemos que as práticas que contribuem significativamente para o enfrentamento à violência em contexto escolar perpassam por um

⁵¹Universidade Internacional de Instituição dos Povos para a Paz (UNIP) – Tradução de Macêdo (2012).

diálogo problematizador que enfatize o uso da reflexão crítica. Nessa direção, as professoras colaboradoras da pesquisa desenvolveram um nível de consciência mais crítica e desenvolvida, impulsionando um salto qualitativo nas suas práticas e, por conseguinte, na possibilidade da expansão delas.

No entanto, encontramos nos espaços escolares professores que permeiam suas práticas de enfrentamento às violências pelo autoritarismo, prejudicando a relação afetiva e cognitiva dele com seu aluno. Assim, o professor autoritário não se propõe em promover práticas de cultura de paz para o enfrentamento às violências em contexto escolar, ao invés disso, investe em práticas marcadas pela omissão, pelo desrespeito e pela dominação, caracterizando uma matriz antidialógica.

Segundo Freire (1987, p. 136), a ação da antidialogicidade se caracteriza pela:

[...] conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isso é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a *posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens, estão sempre libertando-se, o diálogo se torna um permanente da ação libertadora.

A conquista do oprimido pelo opressor, ou seja, um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado é um aspecto de suma importância na perspectiva da ação antidialógica, já que favorece a alienação e a condição de opressão. Por sua vez, os professores reconheceram suas reais necessidades e condições de opressão através da reflexão crítica, desencadeando uma ação libertadora e consciente no enfrentamento às violências em contexto escolar.

Conforme, Freire (1987, p. 43):

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo dialógico o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres em si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Nessa perspectiva, enfatizamos que a “ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão” (FREIRE, 1987, p. 135). Assim, conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos (FREIRE, 1987, p. 138), em virtude de os sujeitos desenvolverem-se não isoladamente, mas com as relações sociais e situadas historicamente ao longo de sua vida. Dessa maneira, os professores “oprimidos” compreenderam as suas necessidades e sua realidade concreta, pois,

foram instigados a questionarem, a criticarem e a analisarem suas práticas e suas teorias no intuito de atingir uma educação problematizante e libertadora.

O diálogo desenvolvido pelos sujeitos escolares, especialmente, professores e alunos, para a produção da prática da cultura de paz necessita ultrapassar a conversa entre duas ou mais pessoas, em que o ouvir e o dizer não são marcados por uma educação bancária que privilegia a ausência de criticidade perante as condições de opressão vivenciadas por esses sujeitos em prol do enfrentamento às violências em contexto escolar. Dessa forma, para tornar-se dialógico e crítico, Freire (1987, p. 81) realça que o homem necessita:

[...] fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo, se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição ser amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos.

Com isso, direcionamos para a “busca do ser mais”, caracterizada por uma relação dialógica, ou seja, uma prática de cultura e paz que tenha no diálogo a possibilidade de criar espaços reflexivos marcados por uma relação de respeito e de confiança que instigue o professor a negociar os sentidos e os significados compartilhados e trazer à tona às contradições e gerar conflitos que os façam desenvolver uma consciência mais crítica a favor de práticas que os auxiliem para o enfrentamento às violências em contexto escolar.

O quadro 14 apresenta as características que permeiam a prática da cultura de paz.

Quadro 14 – Características da prática da cultura de paz

PRÁTICA DA CULTURA DE PAZ
Intencional;
Crítica;
Relações não hierárquicas e democráticas;
Voz internamente persuasiva (consciência flexível, ou seja, aberta a reflexão crítica);
Foca o processo e não o resultado imediato;
Fundamentado nos valores éticos, solidários e sociais
Privilegia mudanças micro e macro;
Dialogicidade (conversa entre duas ou mais pessoas que focaliza a reflexão e a ação, a fim de transformar contextos acometidos pela violência).

Fonte: Baseado em Freire (1987) e Bakhtin (1997).

Partindo das características ilustradas no quadro 14, da prática da cultura de paz, consideramos que as relações estabelecidas são igualitárias e não hierárquicas a favor dos valores éticos e solidários e também em mudanças nos níveis micro e macro, estabelecendo a reflexão crítica como forma de repensar as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados produzidos ao longo dos anos. Além de privilegiar as práticas de enfrentamento às violências como processo, e não somente com o resultado imediato, ou seja, direciona o pensar e o agir para possibilitar a transformação das instituições de ensino que são atingidas pelas violências.

A seguir, apresentamos trechos produzidos pelas partícipes, que evidenciam a prática de enfrentamento da cultura de paz, bem como os sentidos e os significados produzidos pelas partícipes no contexto escolar. O trecho selecionado foi extraído da Primeira Sessão Reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2013.

Primeiramente, ressaltamos que foi requisitado, para cada partícipe, a produção escrita de um episódio sobre violências, vivenciado por elas no âmbito escolar. O episódio escolhido foi produzido por Águia no Quarto Encontro Colaborativo.

ÁGUIA: Tem um menino da minha sala que é apelidado de Baleia Rosa, aí eu pergunto: Como é o nome dele? É para ser chamado pelo nome dele. E não para ser chamado de Baleia Rosa. Eu relembro os combinados que tem no quadro, tipo um acordo com uma lista de coisas para serem feitas no decorrer do ano, que fizemos no início do ano, para aulas seguirem bem. Aí nos combinados, o primeiro tópico é respeitar os outros, e quando acontece isso eu pergunto? O que tem nos nossos combinados? E aponto com a régua. **Você está respeitando o outro chamando o colega de Baleia Rosa?** Eu tento de ir mais por essa lógica [...] eu sei que tirar privilégios também é importante, mas sigo mais essa lógica, eu até esqueço de que tirar privilégios faz parte, mas eu tento mais a reflexão com eles.

Águia relata uma situação de violência recorrente na sua sala de aula, com o aluno apelidado de Baleia Rosa. Assim, para enfrentar o *bullying*, faz uso da reflexão com a finalidade de levar os alunos agressores a repensar seus comportamentos violentos relacionados ao aluno Baleia Rosa (vítima do *bullying*). Nessa direção, utiliza os combinados produzidos no início do ano como uma forma de enfatizar o respeito com o outro, conforme visualizamos na frase: “[...] **Você está respeitando o outro chamando o colega de Baleia Rosa?**”. Águia reconhece que o “**tirar de privilégios**” também é necessário para o enfrentamento das violências, mas ressalta que mesmo reconhecendo essa possibilidade, na maioria das vezes, faz uso da reflexão para enfrentar as violências vivenciadas nos espaços escolares.

Analisando o episódio produzido por Águia, depreendemos que a partícipe prioriza relações democráticas e não hierárquicas entre professor e aluno, sendo o diálogo marcado

por vozes internamente persuasivas, isto é, aberto à reflexão crítica que possibilita mudanças e/ou transformações nos contextos escolares acometidos pelas violências, no caso deste estudo, o *bullying*. Além do exposto, Milani (2003) propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito para com o outro, solidariedade, mudanças sociais e econômicas.

A partir do episódio explicitado, direcionamos alguns questionamentos ao grupo colaborativo e prosseguimos à discussão. O trecho escolhido foi extraído da Primeira Sessão Reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2013.

PICA-PAU: [...] Por que o professor reagiu dessa forma? O que leva o professor a agir assim?

BEIJA-FLOR: [...] Esse episódio já aconteceu em várias salas e não aconteceu só uma vez, mesmo com a conversa, volta a acontecer. E aí **não vai ter** nenhuma punição? Cortar privilégios?

CANÁRIO: [...] Eu faço muito de conversar, de levar para o lado do respeito, e pouco tive retorno, fazendo essa prática da reflexão.

PICA-PAU: [...] Será como você está fazendo?

CANÁRIO: [...] Eu procuro fazer assim, como te falei, até aplico o projeto que a pedagoga de outra escola fez, mas aí chega outro aluno para estragar. Tem criança que chega no meio do ano, como no ano passado, só atrapalha. Aí estraga o trabalho que a gente faz.

PICA-PAU: [...] Que tipo de prática a gente vê?

CANÁRIO: [...] A prática da cultura de paz.

PICA-PAU: [...] Que tipo de aluno o professor forma quando busca o diálogo como meio de proporcionar a reflexão frente o enfrentamento da violência em contexto escolar? Que tipo de aluno eu formo quando instigo a reflexão, para ele rever o que ele fez?

CANÁRIO: [...] Um aluno mais humano.

PICA-PAU: [...] Humano em que sentido?

CANÁRIO: [...] Se compadece com os problemas dos outros.

Primeiramente, indagamos as colaboradoras sobre os motivos que levam a professora a fazer uso da reflexão para o enfrentamento das violências. Em seguida, Beija-flor relata que as violências no espaço escolar são corriqueiras e sempre voltam a acontecer, mesmo conversando com os alunos. Em virtude do exposto, Beija-flor instaura as seguintes perguntas: “[...] E aí **não vai ter** nenhuma punição? Cortar privilégios? A avaliação deontica “**não vai ter**” expressa a necessidade obrigatória de punir os alunos que cometem as violências no contexto escolar.

Canário ressalta que faz uso da reflexão no enfrentamento das violências, no entanto, afirma que a reflexão não proporciona o resultado desejado. Por conta dessa afirmação, perguntamos como era realizada a reflexão da professora Canário, que utiliza o projeto da pedagoga de outra escola, mas que a chegada de novos alunos atrapalha o desenvolvimento do projeto que intenciona o enfrentamento das violências.

Então, questionamos: que aluno nós formamos quando fazemos uso da reflexão para o aluno rever os comportamentos violentos? Canário compartilhou que formamos um aluno “**mais humano**”, ou seja, que se compadece com o sofrimento provocado pelo *bullying*.

Ela denota no seu discurso que a “conversa”, isto é, a reflexão, não ocasiona o resultado desejado, assim, aponta que a punição é necessária para o enfrentamento das violências. Nesse sentido, compreendemos que a partícipe articula o seu discurso com a prática de enfrentamento punitiva ou repressiva, por considerar que essa prática proporciona o resultado desejado no enfrentamento das violências (MILANI, 2003). No entanto, Canário reconhece que a prática da cultura de paz forma um aluno “**mais humano**”, ou seja, um aluno que reflete criticamente sobre as violências recorrentes no âmbito escolar, tornando-se um cidadão pleno (LIBERALI et al, 2006).

Prosseguindo as discussões, apresentamos o trecho selecionado da Primeira Sessão Reflexiva, realizada no dia 15 de julho de 2013.

PICA-PAU: [...] **Você está lembrando-se de alguma coisa?**

ÁGUIA: [...] Esse episódio é meu [risos]. Eu **realmente** tento levar mais a questão da cultura de paz, mas, como eu coloquei no final, sei **também** que tirar privilégio é importante. Eu concordo com a Canário, mas, eu tenho **certa dificuldade** de tirar privilégios, eu estou começando. Eu aplico mais a cultura de paz, mas, eu estou vendo, que só a cultura de paz não está sendo suficiente. Aí, eu tenho que agir tirando privilégios.

BEIJA-FLOR: [...] A gente sabe que literalmente [...] pelas literaturas, o correto é a pedagogia da paz, mesmo, mas parece que os meninos só funcionam na pedagogia da pressão.

PICA-PAU: [...] Vocês observaram a diferença do aluno que eu formo com práticas punitivas, estruturais e aquele que forma usando a cultura de paz.

CANÁRIO: [...] Sabe o que acho importante? Trabalhar, primeiro, a prática punitiva e, depois, a prática da cultura de paz. Os meus, agora, eu estou conseguindo trabalhar a prática da cultura de paz, é como eu falei antes, eu colocava eles para fazerem cópias e, hoje, eu nem quero mais saber disso. Meus alunos é que pedem. Agora, eu estou trabalhando com na semana passada, oficinas de paz, estou conseguindo, porque eles estão mais educados. Primeiro, a punitiva, depois, a cultura de paz.

BEIJA-FLOR: [...] **Tem que** ser paralelo. Não deixar esse momento de *bullying* omisso, eles **tem que vim** para a discussão de sala de aula, para serem discutidos. E, é claro, tem aluno que **tem que** ser cortado algum privilégio dele, senão ele pratica e vai continuar.

PICA-PAU: [...] **Vocês se reconheceram? Que tipo de prática vocês fazem?**

ÁGUIA: [...] Mais a da cultura de paz.

CANÁRIO: [...] Punitiva.

BEIJA-FLOR: [...] Na coordenação, mais é a punitiva. Até para eles saberem que é melhor pra eles estarem dentro da sala de aula do que na coordenação. Por que, às vezes, é melhor pra o aluno ficar bem aqui, ninguém vai cobrar dele, ele fica só sentado, é muito **mais negócio** pra ele.

Águia se reconhece no episódio utilizado na Primeira Sessão Reflexiva, conforme visualizamos na frase: “[...] **Esse episódio é meu [risos]**”. Ela utiliza avaliação afirmativa “**realmente**” para dizer que produz a prática da cultura de paz no enfrentamento das violências, mas esclarece por meio da avaliação afirmativa “**também**”, que considera que “**tirar privilégios**” é necessário para enfrentar as violências, além disso, enfatiza que tem “**certa dificuldade**” para “**tirar privilégios**”. A presunção valorativa “**certa dificuldade**” aponta que ela não desenvolveu um nível de consciência que a impulse a considerar a prática punitiva como a mais desenvolvida para o enfrentamento das violências.

Beija-flor assinala que os alunos “**funcionam na pedagogia da pressão**”. O discurso da professora está articulado com a prática punitiva, em virtude de não privilegiar a pedagogia da paz, ou seja, uma pedagogia que focaliza numa educação para a cidadania, para a promoção dos valores como justiça, solidariedade, respeito e tolerância (MILANI, 2003).

Canário é enfática ao dizer que, primeiramente, produz a prática punitiva e, somente depois, considera viável e possível a prática da cultura de paz, conforme evidenciamos a frase: “**Trabalhar, primeiro, a prática punitiva e, depois, a prática da cultura de paz**”. Em seguida, pronuncia o uso da cópia como uma prática de enfrentamento às violências, salientando que os alunos, hoje em dia, pedem para fazer a cópia e reitera que, depois da punição, conseguem trabalhar a prática da cultura de paz.

Após os posicionamentos de Canário, Beija-flor assinala que as duas práticas “**tem que ser paralelas**”. A avaliação deontológica de obrigatoriedade “**tem que**” expressa a importância de produzir as duas práticas de enfrentamento às violências, são elas: a prática punitiva e a prática da cultura de paz. E enfatiza que, por meio da avaliação deontológica de obrigatoriedade “**tem que**”, o *bullying* é problema que necessita ser discutido amplamente na sala de aula. A professora Beija-flor conclui que senão “**tirar privilégios**”, o aluno agressor irá praticar novamente o comportamento violento.

Com base nas discussões, questionamos às colaboradoras se elas se reconheciam em alguma das práticas de enfrentamento às violências discutidas. Então, Águia afirmou que reconhece a prática de enfrentamento da cultura de paz, a Canário e a Beija-flor destacaram

que produzem práticas punitivas ou repressivas. Beija-flor relata que a prática punitiva é a mais utilizada na coordenação. A presunção avaliativa “**mais negócio**”, enunciada pela partícipe, auxilia na compreensão de que a punição é necessária para o enfrentamento das violências, uma vez que o aluno agressor tem de aprender que é melhor ficar na sala do que na coordenação. É importante salientar que a presunção valorativa “**mais negócio**” direciona a compreensão de que o aluno quando é punido considera a sua permanência na sala de aula mais agradável do que ir para coordenação.

Ao indagarmos as colaboradoras sobre o reconhecimento de suas práticas de enfrentamento, obtivemos as seguintes respostas: Águia assinala que faz uso da prática da cultura de paz, Canário e Beija-flor consideram que fazem uso da prática punitiva ou repressiva. Partindo do exposto, consideramos que Águia, ao enfrentar as violências, tanto utiliza a prática da cultura de paz quanto a prática punitiva ou repressiva. Nesse sentido, observamos que as práticas mencionadas pertencem a uma totalidade produzida no decorrer do exercício da sua prática docente. Na concepção da professora, essas práticas não podem existir uma sem a outra, entretanto, na perspectiva dialética, elas tendem a se excluir mutuamente, permeadas por contradições que impulsionam o desenvolvimento das formas de pensar e de agir frente às violências nos espaços escolares, conforme discutido no trecho apresentado.

A prática da cultura de paz é a modalidade de enfrentamento às violências que privilegia as relações democráticas e não hierárquicas. As professoras que fazem uso das vozes internamente persuasivas possibilitam o diálogo permeado pelo princípio da reflexão crítica compartilhada, conseqüentemente, os alunos são instigados a repensar os comportamentos violentos com a finalidade de negociarem e compartilharem novas significações perante as violências recorrentes nos contextos escolares, propondo mudanças baseadas em valores como diversidade, respeito, solidariedade e justiça, conforme, predominantemente, destacado nos discursos de Águia e Pica-pau.

Com base em Liberali et al (2006), consideramos que os discursos das referidas professoras evidenciam a prática da cultura de paz, ao fazerem uso da reflexão crítica, aquela que prepara o aluno para uma cidadania que ultrapassa o reconhecimento dos direitos e dos deveres. Diferentemente, dos discursos das professoras Beija-flor e Canário, que privilegiam a prática punitiva, proporcionando uma cidadania que se limita ao “fazer valer” dos direitos e deveres, do certo e do errado, isto é, baseado somente no aprendizado dos direitos humanos.

Sampaio e Matos (2010, p. 52) propõem o repensar das práticas de enfrentamento às violências subsidiados pelos valores humanos, pois:

[...] serve de alicerce para a realização de ações pautadas no diálogo e na construção de relações mais harmônicas e equilibradas. Como consequências, o alcance dessas vivências gera modificações de atitudes e comportamentos de educandos e educadores quanto à consciência e alterações de posturas nas relações interpessoais, disseminação de tolerância e respeito mútuo, e diminuição dos índices de violência física e verbal nas escolas e em suas proximidades.

Nesse sentido, compreendemos que Pica-pau e Águia, não se limitam no ensino e aprendizado dos direitos humanos, mas privilegiam os valores humanos como forma de enfrentar as violências. Os valores humanos⁵² são considerados mais amplos do que os direitos humanos, pois o professor que foca sua prática somente no aprendizado dos direitos humanos não instiga o aluno a pensar e a agir criticamente. Entretanto, quando o professor permeia sua prática de enfrentamento às violências nos valores humanos está fazendo uso da reflexão crítica como forma de repensar os comportamentos violentos, contribuindo para novas formas de pensar e de agir no enfrentamento das violências.

A seguir, discorreremos sobre as possibilidades de expansões dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências, especialmente o *bullying*.

⁵²Conforme já explicitado na página 20 desta dissertação.

4 EXPANSÃO DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS

Certo, então no primeiro momento, quando eu colocava os meninos sem recreio, lanchando na sala, eu estava era punindo. Mas, depois que coloquei a cópia, eu nem faço mais [...], eu estou reforçando para eles pararem de serem violentos.

(CANÁRIO)

A partir da epígrafe produzida por Canário, compreendemos que a professora expandiu o nível de consciência elementar para um nível mais crítico, pois afirma que o seu agir diante das violências nos contextos escolares é fundamento por um pensar de teor behaviorista. Portanto, nesta seção, apresentamos as possibilidades de expansões dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras no processo de pesquisa-formação.

Durante os encontros colaborativos e as sessões reflexivas nos deparamos com episódios que enfatizavam o uso da abordagem behaviorista para o enfrentamento das violências no âmbito escolar. É importante salientar que, nesse momento, as partícipes não possuíam o nível de consciência que as possibilitassem compreender qual a teoria que fundamentava as práticas de enfrentamento às violências, bem como as ideologias dominantes nos contextos de violências.

No processo de pesquisa-formação, a colaboração e a reflexão crítica foram essenciais para que as partícipes compreendessem os conceitos-chave do Behaviorismo, que fundamentavam as práticas de enfrentamento às violências. Partindo do exposto, consideramos imprescindível discutirmos a abordagem behaviorista e os conceitos-chave de reforço positivo, reforço negativo, punição ou castigo.

Behaviorismo é uma palavra de origem inglesa “*behavior*” e tem [...] como seu objeto de estudo o comportamento, ele próprio, e não como indicador de alguma outra coisa, como indício da existência de alguma outra coisa que se expressasse pelo ou através do comportamento.” (MATOS, 1995, p.55).

Nesse sentido, destacamos que o “[...] comportamento operante é, pois, aquele determinado pelas consequências reforçadoras, ou seja, pelas possibilidades surgidas em face dessas consequências reforçadoras que são as contingências de reforço.” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 65). O reforçamento “[...] é um mecanismo de fortalecimento de respostas a partir das suas consequências, levando a aumentar a sua frequência, condicionando-as. Em função

de o comportamento ser reforçado pelas suas consequências, as próprias consequências são chamadas de reforço.” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 66).

O reforço positivo consiste “[...] na apresentação de estímulos recompensadores [...]” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 66), isto é, acrescenta um estímulo satisfatório que reforça e/ou aumenta a probabilidade do comportamento acontecer novamente, por exemplo, a professora Águia dá os bombons para os alunos com o objetivo de manter “a paz” na sala de aula. O reforço negativo é a retirada do estímulo aversivo da situação, e, conseqüentemente, insere outro comportamento com o objetivo de eliminar o primeiro, por exemplo, Canário insere o uso da cópia para enfrentar as violências vivenciadas em sala de aula.

A punição ou castigo é um “[...] tipo de consequência aversiva provocada pela apresentação de um estímulo aversivo (castigo, reprovação) ou pela retirada de um reforço positivo (retirar a mesada, proibir atividades de lazer) [...]” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 67), por exemplo, a professora em tela deixa os alunos sem recreio e lanchando na sala com a intencionalidade de enfrentar as violências.

A seguir, apresentamos o trecho selecionado, extraído da Segunda Sessão Reflexiva, realizada no dia 22 de outubro de 2013.

PICA-PAU: [...] A primeira pergunta que eu vou fazer: Vocês lembram-se das abordagens estudadas na graduação? Algum tipo de psicologia que explica?

ÁGUIA: [...] Sociocultural.

CANÁRIO: [...] Construtivismo.

PICA-PAU: [...] Vocês lembram mais? Tem várias abordagens que explicam o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Psicologia da Educação.

ÁGUIA: [...] Psicogênese da língua escrita, da Emília Ferreira.

BEIJA-FLOR: [...] Tem a reprodutora, que eu não lembro o termo. A reprodutivista. Tem a tecnicista.

PICA-PAU: Entre elas. Vocês não lembram a do Behaviorismo?

ÁGUIA: [...] A comportamentalismo?

BEIJA-FLOR: [...] A do estímulo resposta?

ÁGUIA: [...] Estímulo resposta?

PICA-PAU: [...] O que vocês lembram-se disso? Vocês lembram-se dos conceitos-chave do behaviorismo?

CANÁRIO: [...] Não lembro.

BEIJA-FLOR: [...] Faz tanto tempo, não lembro.

ÁGUIA: [...] Também não lembro.

(Nesse momento, as colaboradoras compartilharam que não se lembravam dos conceitos-chave do Behaviorismo).

PICA-PAU: [...] Então, vocês não se lembram dos conceitos-chaves do behaviorismo? Vocês lembram o que é reforço positivo, reforço negativo e punição? Vêm na prática fazendo um desses conceitos?

BEIJA-FLOR: [...] A gente só lembra quando é levado à reflexão. No cotidiano mesmo não. Acho que não. Só quando é levado para reflexão.

PICA-PAU: [...] O que esse Behaviorismo?

BEIJA-FLOR: [...] Eu só lembro dessa parte, **do estímulo e da resposta**. Se o estímulo for positivo, o comportamento será positivo.

ÁGUIA: [...] O comportamento será de acordo com o estímulo.

Inicialmente, indagamos as colaboradoras sobre as abordagens estudadas na graduação, que explicam o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, as professoras expuseram algumas abordagens, por exemplo: “**sociocultural**”, “**construtivismo**”, “**psicogênese da língua escrita, da Emília Ferreira**” e “[...] **Tem a reprodutora, que eu não lembro o termo. A reprodutivista. Tem a tecnicista**”. Então, tendo em vista que não mencionaram a abordagem behaviorista, questionamos se elas lembravam do Behaviorismo. Compartilharam que lembravam, conforme visualizamos nas expressões “**comportamentalismo**” e “**estímulo resposta**”. No entanto, quando questionamos se elas se lembravam dos conceitos-chave do Behaviorismo foram unânimes ao afirmar que não, logo em seguida, reiteramos o questionamento, expondo os conceitos-chave do behaviorismo: reforço positivo, reforço negativo e punição.

A professora Beija-flor utilizou a expressão “**a gente**”, para instaurar a expansão dialógica, enfatizando que, para relembrarmos das abordagens estudadas na graduação, temos que ser instigados pela reflexão, pois considera que as professoras não lembram no cotidiano.

Logo depois, a professora reitera que somente lembra “**do estímulo e da resposta**” e acrescenta que “[...] **Se o estímulo for positivo o comportamento será positivo**”. Águia faz uso da réplica para dizer que: “[...] **O comportamento será de acordo com o estímulo**”.

Com base nas discussões, depreendemos que as colaboradoras fazem uso da interdiscursividade explícita para dizer os conceitos-chave do Behaviorismo, por exemplo, “**do estímulo e da resposta**” e “[...] **o comportamento será de acordo com o estímulo**”. Entretanto, quando a professora Beija-flor afirma que: “[...] **Se o estímulo for positivo o**

comportamento será positivo”, evidenciamos a necessidade da mediação, isto é, a intervenção de um par mais experiente no que se refere à compreensão dos conceitos, e que a faça entender os processos sociais, históricos e mentais relacionados aos conceitos-chave do Behaviorismo (VIGOTSKI, 2008).

A Figura 10, já apresentada anteriormente, será retomada com o objetivo de visualizarmos o que deu origem aos questionamentos sobre reforço positivo. O trecho selecionado pertence à Segunda Sessão Reflexiva.

Figura 10 – Uso do Reforço positivo na sala de aula



1º comportamento (Estímulo antecedente)	Reforço positivo	2º comportamento (Resposta)
--	------------------	--------------------------------

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

PICA-PAU: [...] Qual o primeiro comportamento que nós vemos aqui?

ÁGUIA: [...] As crianças fazendo as tarefas.

BEIJA-FLOR: [...] Elas estão concentradas, fazendo a atividade.

PICA-PAU: [...] As crianças fazendo as tarefas, não é? E o que o professor está fazendo?

CANÁRIO: [...] Ele está ajudando o aluno na tarefa.

PICA-PAU: [...] O que isso provoca?

BEIJA-FLOR: [...] O aluno vai se sentir melhor, pois quando ele é acompanhado, **vai sempre** fazer as tarefas direitinho.

PICA-PAU: [...] O que estimulou o aluno a fazer as tarefas direitinho, Beija-flor?

BEIJA-FLOR: [...] **Com certeza** é a mediação do professor.

CANÁRIO: [...] É como ela já falou, o aluno que é estimulado dá conta do recado.

PICA-PAU: [...] **Exatamente**, é o professor que retorna às atividades que auxiliam o aluno. **Então, o que seria o reforço positivo nessa situação?**

ÁGUIA: [...] O professor sempre acompanhar as atividades, pois, assim, eles vão sempre fazer.

BEIJA-FLOR: [...] o professor **estar sempre** acompanhando o aluno, ajuda muito.

CANÁRIO: **Sem dúvida**, quando o professor é preocupado com o aluno, ele retorna às atividades.

PICA-PAU: [...] **Exatamente**, isso vai ter uma consequência, uma resposta. Os alunos, por terem esse reforço positivo, de sempre o professor estar auxiliando na tarefa, retornando às atividades, os alunos **vão ter** essa resposta de fazer novamente essa tarefa e **sempre** está fazendo.

Primeiramente, indagamos sobre o que as crianças estavam fazendo. As colaboradoras informaram que as crianças estavam fazendo tarefa e o professor estava “**ajudando o aluno**”. Então, questionamos sobre o posicionamento do professor, Beija-flor afirmou: “[...] **O aluno vai se sentir melhor, pois quando ele é acompanhado, vai sempre fazer as tarefas direitinhas**”. A avaliação afirmativa “**vai sempre**” nos direcionar à compreensão de que o professor ao acompanhar o aluno motivará a realizar tarefas bem feitas.

A avaliação afirmativa “**com certeza**”, enunciada por Beija-flor, evidencia que a mediação é importante no processo de ensino e aprendizagem. Canário faz uso da réplica, ao dizer que: “[...] **É como ela já falou, o aluno que é estimulado dá conta do recado**”. Logo após, indagamos as colaboradoras: “[...] **Então, o que seria o reforço positivo nessa situação?** Elas foram enfáticas, ao compartilharem, que o reforço positivo dessa situação é o acompanhamento do professor nas atividades, conforme visualizamos nas avaliações afirmativas “**está sempre**”, “**sem dúvida**” e “**exatamente**”. Ademais, enfatizamos, por meio da avaliação deontológica de obrigatoriedade “**vão ter**”, que os alunos retornam às atividades quando são estimulados pelo professor.

As professoras compreenderam que, no exemplo proposto na Figura 10, foi apresentado o reforço positivo. Em virtude do exposto, as partícipes afirmam que a mediação do professor, no processo de ensino e aprendizagem, é o reforço positivo que aumenta a probabilidade dos alunos realizarem as atividades.

A seguir, selecionamos outro trecho para explicitarmos as compreensões das professoras sobre os conceitos-chave do Behaviorismo, diante do enfrentamento das violências. O trecho selecionado foi extraído do Segundo Encontro Colaborativo realizado no dia 13 de maio de 2013.

PICA-PAU: [...] Vocês se reconhecem fazendo isso nas suas salas de aula? Alguma das três?

CANÁRIO: [...] Em alguns momentos.

PICA-PAU: [...] Quais?

CANÁRIO: [...] O que acontece mais é a punição. Eu nem sei se é punição, pois acho que estou agindo certo, fazendo o que eu faço.

BEIJA-FLOR: [...] Na luz do Behaviorismo é a punição.

ÁGUIA: [...] No caso dessa situação. Eu [...]

PICA-PAU: [...] Vamos levar para a violência.

ÁGUIA: Não, assim, **não tem dúvida que tem** a ver com a violência. Eles são danados e, às vezes, são violentos na sala, aí eu botei os bombons e botei em cima da mesa, supercoloridos. Aí eu disse: “Esses bombons eu vou sortear para as crianças que ficarem mais comportadas. Que não bater no colega, que não xingar, que não tiver comportamento agressivo hoje, que não dê trabalho para tia. Aí, eu consegui a paz que eu queria. Naquele dia, por causa dos bombons.

PICA-PAU: [...] Então, eles faziam muita zoadá. Aí, você coloca os bombons.

ÁGUIA: [...] Seria um reforço negativo ou positivo?

PICA-PAU: [...] Vamos pensar? Vocês?

BEIJA-FLOR: [...] Positivo, pois a professora está dando estímulos recompensadores. Menino adora bombom, pode é inventar!

PICA-PAU: [...] Vamos dizer que está muita zoadá na sala de aula!

ÁGUIA: [...] Só o que tem é zoadá.

PICA-PAU: [...] Aí, você dá uns bombons. O que ocasiona?

ÁGUIA: [...] A paz.

BEIJA-FLOR: [...] O silêncio.

CANÁRIO: [...] Tranquilidade na sala.

PICA-PAU: [...] Então, quais dos conceitos-chave a professora utilizou?

CANÁRIO: [...] O reforço positivo, pois a professora deu os bombons para manter a sala quieta.

BEIJA-FLOR: [...] Exatamente, os bombons salvaram a aula da professora [risos], mas isso nem sempre dá certo, eles se acostumam.

Nesse trecho, primeiramente, Canário e Beija-flor afirmam que a punição é a mais utilizada por elas no contexto escolar, no entanto, Canário ressalta que: “[...] **Eu nem sei se é punição, pois acho que estou agindo certo, fazendo o que eu faço**”. Nesse sentido,

interpretamos que Canário encontra-se em processo de desenvolvimento dos sentidos e dos significados, pois seu discurso é permeado por conflitos e contradições, ao passo que ainda não reconhece, com clareza, a teoria que fundamenta as práticas de enfrentamento às violências.

Águia externaliza um episódio vivenciado por ela no âmbito escolar. Nesse episódio, a professora promete à turma que vai sortear bombons, para os alunos que não tiverem comportamento violento, por exemplo, “[...] **que não xingar, que não tiver comportamento agressivo hoje, que não dê trabalho pra tia**”. Ao final, evidencia que: “[...] **eu consegui a paz que eu queria. Naquele dia, por causa dos bombons**”. Faz uso da interdiscursividade implícita ao relatar o episódio vivenciado por ela, no entanto, até aquele momento, a partícipe não havia desenvolvido nível de consciência mais crítica que a possibilitasse reconhecer o pensar que fundamenta o seu agir diante das violências experienciadas na sala de aula, conseqüentemente, enuncia o seguinte questionamento: “**Seria um reforço positivo ou negativo?**”.

A partir dessa indagação, fizemos uso do princípio da reflexão crítica compartilhada, ao instaurar a pergunta “**Vamos pensar? Vocês?**”. Assim, esclarecemos que no processo de pesquisa-formação privilegiamos a voz internamente persuasiva, isto é, os contextos de reflexão crítica e colaboração foram produzidos com a intencionalidade das professoras e da pesquisadora repensarem suas teorias e suas práticas, possibilitando a negociação e o compartilhamento dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências.

Com base nas discussões, Beija-flor afirma que Águia faz uso do reforço positivo no enfrentamento das violências, pois o bombom é estímulo recompensador, para que o aluno não cometa comportamentos violentos na sala de aula, conseqüentemente, ocasiona “**A paz**”, “**O silêncio**” e “**Tranquilidade na sala**”, conforme compartilham as partícipes. Em seguida, indagamos qual conceito-chave a professora utilizou para enfrentar as violências, quando faz uso dos bombons.

A partir desse questionamento, Canário evidencia que a professora faz uso do reforço positivo (os bombons), para controlar os comportamentos violentos e, conseqüentemente, “**manter a sala quieta**”. Beija-flor utiliza a avaliação afirmativa “**realmente**” para salientar que o bombom (estímulo recompensador) é um reforço positivo que: “[...] **salvaram a aula da professora [risos]**”. Os risos produzidos por Beija-flor traz a compreensão de que a professora Águia não realizou satisfatoriamente o enfrentamento das violências, visto que o uso dos bombons, como estímulo recompensador, “[...] **nem sempre dá certo, eles se acostumam**”.

A partir do exposto, interpretamos que Canário e Beija-flor, compartilharam da compreensão de que Águia faz uso do reforço positivo, ou seja, utiliza os bombons (estímulo recompensador), para manter o controle na sala. Assim, ressaltamos que a professora focaliza o resultado, isto é, a linguagem produzida para o enfrentamento das violências é tida como instrumento para o seguinte resultado: manter os alunos quietos, desvinculando o processo de desenvolvimento deles como sujeitos sócio-históricos, bem como dos sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências. Autores como Vigotski (2007), compreendem a linguagem como instrumento e resultado, caso a professora privilegiasse a reflexão crítica como forma de repensar os comportamentos violentos vivenciados nas salas de aula, levando em consideração a historicidade das práticas de enfrentamento, bem como dos sentidos e dos significados elaborados por eles, teriam possibilitado novas formas de pensar e de agir diante das violências nos espaços escolares (VIGOTSKI, 2010).

Prosseguindo com as discussões, apresentamos outro trecho que traz o discurso de Beija-flor. O trecho escolhido é da Segunda Sessão Reflexiva que ocorreu no dia 21 de outubro de 2013.

BEIJA-FLOR: [...] Mas, a pergunta é: Se ela continuar com essa prática se não pode acontecer isso? Toda vez a turma só fizer silêncio se ela tiver uma compensação.

PICA-PAU: [...] **É isso aí. Aí você pergunta que aluno eu formo, toda vez que eu preciso de bombons para manter a paz na minha sala? Que aluno eu formo com esse tipo de comportamento? Nós temos que nos questionar sobre isso?**

ÁGUIA: [...] **É verdade.** Um aluno feito por recompensa.

BEIJA-FLOR: É igual ao filho da gente. Ele só vai estudar se toda vez, por exemplo, se você tirar nota boa, você ganha sim. Então, ele vai achar que para ele tirar nota boa eu tenho que dar algo.

CANÁRIO: [...] O aluno **que só vai fazer** as coisas se tiver um brinde, um presente, um bombom. Não vai estudar porque dá futuro, mas porque ganha as coisas. E isso ele pode fazer em tudo na vida dele, em casa, na escola.

BEIJA-FLOR: [...] É um reforço positivo. Reforçar aquela situação.

CANÁRIO: [...] Você tem que ter várias estratégias, para que o professor possa fazer. E não ficar só com a recompensa.

Beija-flor ressalta “[...] **Toda vez a turma só fizer silêncio se ela tiver uma compensação**”. Em seguida, indagamos que alunos nós formamos quando utilizamos bombons para manter a paz na sala de aula. As professoras compartilharam que formamos um aluno movido por recompensas, conforme visualizamos nos discursos de Beija-flor e Canário, respectivamente “[...] **Ele só vai estudar se toda vez, por exemplo, se você tirar nota boa,**

você ganha sim” e “[...] O aluno que só vai fazer as coisas se tiver um brinde, um presente, um bombom”.

A expressão “**Não vai estudar porque dá futuro, mas porque ganha as coisas**” enunciada por Canário, direciona a compreensão de que o sentido produzido pelo aluno, movido por recompensa, se distancia da significação social do estudo, isto é, o aluno estuda para “ganhar” alguma coisa (recompensa) e não para obter uma formação que o qualifique para desenvolver suas atividades e também para tornar-se um cidadão crítico perante os contextos de opressão (FREIRE, 1987). Ibiapina (2008), ao dizer que os professores e a escola necessitam criar contextos dialógicos de pesquisa-formação, que privilegiem a reflexão crítica e a colaboração e que nos façam repensar as práticas, as teorias, os currículos, as avaliações, os conteúdos programáticos, entre outros, propõe a necessidade de expandir os níveis de compreensão e, conseqüentemente, de vivenciar na escola espaço de diálogo crítico e problematizador que focalize aspectos como aqueles mencionados no discurso anteriormente apresentado.

Canário assevera que existem outras possibilidades de enfrentamento das violências, diferentemente da recompensa. Em outro trecho do diálogo, Canário expõe as possibilidades de enfrentamento às violências. O trecho escolhido é da Segunda Sessão Reflexiva.

CANÁRIO: [...] Isso aí, eu só fazia uma vez na vida. Porque tem outros estímulos também. Às vezes, perder o recreio e outras coisas que a gente pode fazer, porque se **sempre** levar bombom eles **vão esperar**.

Canário sugere outras possibilidades de enfrentamento às violências, por exemplo, perder o recreio. A avaliação afirmativa “**sempre**” remete à seguinte interpretação: se a professora fizer uso dos bombons, frequentemente, para enfrentar as violências ocasionará que “**os alunos vão esperar**”. A presunção valorativa “**vão esperar**” nos faz compreender que os discentes vão pensar que caso cometam comportamentos violentos irão ser recompensados pela professora com bombons.

A prática de enfrentamento da professora Canário e Águia, ao fazer uso dos bombons para enfrentar as violências, é fundamentada pelo reforço positivo, isto é, as duas professoras estão formando alunos estimulados a manter o comportamento não violento por meio de recompensas, uma vez que desconsideram a reflexão crítica como forma de repensar os comportamentos violentos, no intuito de expandir o nível de consciência elementar para outro mais desenvolvido, possibilitando a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos significados.

A seguir, trazemos um trecho que trata da prática de enfrentamento produzida pela professora Canário. O trecho escolhido pertence à Segunda Sessão Reflexiva.

PICA-PAU: [...] Vamos relembrar o episódio produzido pela Canário. Ela, no início, dizia que coloca o aluno sem recreio e lanchando na sala para enfrentar a violência. Vocês lembram? Nesse caso o que seria?

CANÁRIO: [...] É a punição [risos].

ÁGUIA: [...] Sem sombra de dúvida, é a punição, pois ela não reforçou e nem colocou outro comportamento.

BEIJA-FLOR: [...] É, mas ela disse também que com o tempo, não tava dando certo.

ÁGUIA: [...] É verdade, eles ficavam tudo juntinho [risos], aí ela resolveu colocar a cópia.

PICA-PAU: [...] Certo, mas que aluno nós formamos quando deixamos sem recreio, lanchando na sala com o intuito de enfrentar a violência?

BEIJA-FLOR: [...] Nós professores temos que ter pulso firme, pois quando eles fazem alguma coisa errada, eles têm que ser punidos, pois, lá, quando eles forem adultos, eles serão punidos se fizerem errado.

CANÁRIO: [...] Concordo, eu acho que não fazia errado, mas, somente, isso, não tava adiantando, por isso, eu coloquei a cópia, para eles ficarem bem quietinhos e eu poder dar minha aula tranquila.

PICA-PAU: [...] Que aluno você forma Canário, quando você deixa o menino sem recreio lanchando na sala para controlar a violência na sala de aula?

CANÁRIO: [...] Primeiro, eles ficavam era com medo de mim [risos]. É como a Beija-flor falou, se fizerem alguma coisa errada eles têm que ter a consciência de que serão punidos. Se lá na casa deles eles não são, pelo menos aqui na escola eles vão respeitar os outros. Senão, eles estão é lascados, pois lá fora [...] já se sabe.

ÁGUIA: Pra mim, é difícil tá punindo meus alunos. Eu sei que é importante, mas tento mais a reflexão.

Nesse trecho selecionado do discurso, questionamos as partícipes sobre qual teoria fundamentava o episódio produzido por Canário quando colocava os alunos sem recreio e lanchando da sala. Águia utiliza a avaliação afirmativa “**sem sombra de dúvida**”, para dizer que Canário faz uso da punição como conceito-chave do behaviorismo, para enfrentar as violências. Canário reconhece que faz uso da punição, no entanto, os risos enunciados por ela evidenciam a ironia, uma vez que deixar os alunos sem recreio é uma prática que deprecia, humilha, constrange, revelando a violência psicológica, conforme destaca Ristum (2010). Beija-flor e Águia relembraram que Canário afirmou que: deixar os alunos sem recreio e lanchando na sala “[...] **não tava dando certo**”, pois “**ficavam tudo juntinho, aí ela resolveu colocar a cópia**”.

Em seguida, retornamos a perguntar que aluno nós formamos quando deixamos sem recreio, lanchando na sala, com a intencionalidade de enfrentar as violências? Beija-flor, ao dizer a expressão “**nós professores**”, indica que a presunção valorativa “**pulso firme**” é desenvolvida pelo grupo e a avaliação deôntica “**temos que ter**” demonstra a obrigatoriedade dos professores punirem quando “[...] **eles fazem alguma coisa errada, eles têm que ser punidos**”, “[...] **pois, lá, quando eles forem adultos, eles serão punidos se fizerem errado**”.

Em virtude do posicionamento de Beija-Flor, Canário enuncia seu sentido, dizendo, por meio da avaliação afirmativa “**concordo**”, que a ação de deixar os alunos sem recreio e lanchando na sala não é errado. Entretanto, considera que “[...] **somente isso não tava adiantando**”, por essa razão “[...] **coloquei a cópia para eles ficarem bem quietinhos e eu poder dar minha aula tranquila**”.

Canário destaca que, inicialmente, o uso da cópia deixava os alunos “**com medo**”. A avaliação afetiva “**com medo**”, faz-nos interpretar que os alunos não gostavam de fazer cópia. Os risos enunciados pela partícipe indicam ironia e autoridade, isto é, a partícipe faz uso de voz monológica e/ou de autoridade para inibir os comportamentos violentos, no intuito de manter o controle da sala. E acrescenta que a punição é realizada para que os alunos aprendam que “[...] **se fizerem alguma coisa errada, eles têm a consciência que serão punidos**”, pois: “[...] **Se, lá, eles não são, pelo menos, aqui, na escola, eles vão respeitar os outros**”.

Águia reconhece que a punição é importante, no entanto, considera que a reflexão é a mais utilizada por ela para o enfrentamento das violências. Prosseguindo as discussões do diálogo, escolhemos outro trecho para apresentarmos os sentidos produzidos pelas partícipes quando indagamos para qual sociedade estamos formando nossos alunos quando fazemos uso da punição. O trecho selecionado é da Segunda Sessão Reflexiva.

PICA-PAU: [...] Para que sociedade estamos formando nossos alunos, levando em consideração o uso da punição?

BEIJA-FLOR: [...] Na nossa sociedade, aluno **tem que** saber o que é certo e errado, direitos e deveres, e, caso eles não respeitem vão ser punidos, e se extrapolar vão até presos [...] Já a violência está aumentando e a prova disso são os nossos alunos que não respeitam os professores, funcionários e também o uso de droga. **O negócio tá é sério, brinque!**

CANÁRIO: [...] **É verdade!** Eu tenho medo, se a gente brincar, aluno engole a gente, temos que punir mesmo, senão vão fazer coisa que até Deus duvida. Lá na sociedade, neguinho é punido se fizer coisa errada.

PICA-PAU: [...] E você Águia?

ÁGUIA: [...] **Concordo** com as meninas, a nossa sociedade exige que os alunos saibam seus direitos e deveres, e sabendo que tudo tem consequência.

Ao indagarmos as colaboradoras: “[...] **Para que sociedade estamos formando nossos alunos, levando em consideração o uso da punição?**”, Canário utiliza a avaliação deôntica “**tem que**”, para afirmar a obrigatoriedade do aluno saber “[...] **o que é certo e errado, direitos e deveres, e caso, eles não respeitem vão ser punidos**”. A presunção valorativa “[...] **O negócio tá é sério, brinque!**”, enfatiza que a violência é uma problemática que vem aumentando, atingindo os sujeitos escolares, conforme afirma o discurso da professora Beija-flor.

Canário reitera a afirmação de Beija-flor, por meio da presunção valorativa: “**engole a gente**”, enfatizando a necessidade de punição, para que os alunos não cometam as violências no âmbito escolar. Águia faz uso da réplica, por meio da avaliação afirmativa “**concordo**”, para dizer que formamos alunos para uma sociedade que “[...] **exige que os alunos saibam seus direitos e deveres, e sabendo que tudo tem consequência**”. Foram enfáticas e unânimes ao relatarem que estão formando os alunos para uma sociedade de direitos e de deveres, isto é, estão formando alunos com o objetivo de desenvolverem nível de consciência que os façam reconhecer os direitos humanos e, caso não respeitem, serão punidos, revelando o desejo de uma sociedade que prioriza uma cidadania que “faça valer” os direitos e os deveres (LIBERALI et al, 2006). Em contrapartida, Liberali et al (2006, p. 177) aponta a formação do aluno em favor de uma cidadania que “[...] passa pelo reconhecimento dos direitos e dos deveres que a constituem ao mesmo tempo em que se preocupa em tornar esses direitos e deveres parte de uma realidade substantiva na vida dos participantes”.

Escolhemos outro trecho para apresentar os sentidos produzidos, cujo foco da discussão é o episódio escrito por Canário, no qual ela afirma que faz uso da cópia para o enfrentamento das violências. O trecho escolhido pertence à Segunda Sessão Reflexiva.

PICA-PAU: [...] **E quando nós retiramos o recreio e colocamos nossos alunos para fazer cópia?**

BEIJA-FLOR: [...] Acho que é de tu Canário [risos]! **[todas sorriram]**.

PICA-PAU: [...] O aluno tá violento, tá xingando, tá cometendo *bullying* e a professora coloca o aluno para fazer cópia com o objetivo de enfrentar aquela violência que tá acontecendo.

CANÁRIO: [...] No caso, o menino de tanto fazer cópia vai ficar com a caligrafia boa. Isso será uma compensação. Vai tá aprendendo a ler também, de tanto ele repetir aquela palavra.

BEIJA-FLOR: [...] Tu fazia a punição de Skinner aqui.

CANÁRIO: [...] Agora, eu tava sendo uma professora, que estava compensando o aluno.

PICA-PAU: [...] Compensando? Será?

CANÁRIO: [...] Claro, eu digo com toda sinceridade. Se chegar lá na sala e perguntar quem gosta de cópia, eles vão dizer que gostam.

PICA-PAU: [...] Vão dizer que gostam? No início, você disse que eles ficavam é com medo e com raiva de você, lembra?

CANÁRIO: [...] Eu lembro, mas agora não. Eles chegam é com a folha, eu que fico com raiva.

BEIJA-FLOR: [...] Virou um estímulo.

PICA-PAU: [...] Virou um estímulo? E o estímulo da cópia provocou o quê?

CANÁRIO: [...] Eu fico é **com raiva!** Provocou neles ficarem quietinhos e não ficar se xingando. [risos]

Inicialmente, questionamos as colaboradoras sobre o uso da cópia no enfrentamento das violências. Canário é enfática ao pronunciar, por meio da interdiscursividade implícita, que o uso da cópia “[...] **será uma compensação. Vai tá aprendendo a ler também, de tanto ele repetir aquela palavra**”. A professora Beija-flor afirma que Canário estava sendo punitiva no primeiro momento, conforme visualizamos na expressão “[...] **Tu fazia a punição de Skinner, aqui**”. A avaliação afirmativa “**claro**”, enunciada pela Canário, remete-nos a compreensão de que os alunos gostam de fazer cópia, por exemplo, “[...] **Se chegar lá na sala e perguntar quem gosta de cópia, eles vão dizer que gostam**”. No entanto, instauramos o seguinte questionamento: “[...] **Vão dizer que gostam? No início, você disse que eles ficavam é com medo e com raiva de você, lembra?**”. Canário afirma que se lembra dos alunos com medo de fazer cópia, mas “[...] **Eles chegam é com a folha, eu que fico com raiva**”. Logo depois, questionamos se a cópia virou estímulo e o que provocou? A avaliação afetiva “**com raiva**”, pronunciada por Canário, esclarece que a professora não gosta mais de usar a cópia para enfrentar as violências e afirma que a cópia provocou: “[...] **ficarem quietinhos e não ficar se xingando [risos]**”. Os risos enunciados por Canário evidenciam a voz de autoridade e a ironia, uma vez que o uso da cópia no enfrentamento das violências gera “**medo**” nos alunos, revelando uma relação hierárquica e não democrática entre professor e aluno.

Dando continuidade ao diálogo, escolhemos outro trecho em que presenciamos a expansão dos sentidos elaborados pelas partícipes em relação à prática da professora Canário.

PICA-PAU: [...] Virou que tipo de reforço? Reforço positivo, reforço negativo?

CANÁRIO: [...] É positivo. **Certo**, então, no primeiro momento, quando eu colocava os meninos sem recreio lanchando na sala, eu estava era punindo. Mas, depois, que coloquei a cópia, eu nem faço mais [...], eu estou reforçando para eles pararem de ser violentos.

ÁGUIA: [...] Você inseriu outro comportamento, a cópia, para eles pararem de fazer violência, mas isso é positivo pra gente.

PICA-PAU: [...] Porque é positivo?

ÁGUIA: [...] A aula vai correr bem, pois eles não vão ficar se xingando, se batendo, com medo de fazer cópia.

BEIJA-FLOR: [...] Ela deixa a punição e manda fazer a cópia para eles se calarem.

CANÁRIO: [...] Nesse caso, no primeiro momento, eu tava era colocando a cópia para retirar a violência, então o reforço é negativo, mas, como eu já falei, com o tempo, eles acabaram foi gostando, a cópia virou foi compensação.

PICA-PAU: [...] Como assim, compensação?

CANÁRIO: Como a caligrafia melhora com a cópia e eles aprendem é mais, a cópia tornou-se um estímulo satisfatório, uma coisa boa para eles continuarem a fazer cópia, só que eu não quero mais.

BEIJA-FLOR: [...] **É verdade**, como a Canário falou antes, eles não gostavam da cópia, e por causa disso não se xingavam, mas depois eles gostaram e tavam é pedindo, pois queriam ficar com a caligrafia boa.

ÁGUIA: [...] Quando os alunos pedem para fazer cópia é recompensa. Quando a letra tá bonita a gente elogia e eles gostam. E acabam virando um reforço positivo.

CANÁRIO: [...] E diminui muito, eles se xingarem na sala, pelo menos consigo isso na sala, agora lá fora.

PICA-PAU: [...] No primeiro momento, Canário insere a cópia para enfrentar o *bullying*, ou seja, retirar o *bullying* da sala. E depois, como a Canário observa que os meninos melhoraram a caligrafia e também conheceram outras palavras, e creio que ela deva ter elogiado, os alunos ficaram estimulados em fazer cópia.

Nesse discurso, indagamos sobre o tipo de reforço utilizado no uso da cópia. Canário faz uso da avaliação afirmativa **“certo”** para afirmar que no primeiro momento faz uso da punição quando deixa os alunos sem recreio e lanchando na sala, logo depois, salienta que a cópia tornou-se uma reforço **“[...] para eles pararem de serem violentos”**. Águia ressalta que Canário **“[...] inseriu outro comportamento”**, isto é, coloca a cópia para enfrentar as violências e evidencia que **“[...] isso é positivo pra gente”**. A expressão **“[...] isso é positivo pra gente”** realça que a cópia é uma atividade viável ao grupo, pois os alunos ficam com medo de fazer cópia e não cometem comportamentos violentos. Em seguida, Canário esclarece que, no primeiro momento do uso da cópia, está fazendo uso do reforço positivo, mas que, depois, estava **“compensando”** os alunos. A interdiscursividade implícita

“**compensando**” indica que, no segundo momento, Canário faz uso do reforço positivo, conforme visualizamos na seguinte frase: “[...] **Como a caligrafia melhora com a cópia e eles aprendem é mais, a cópia tornou-se um estímulo satisfatório, uma coisa boa para eles continuarem a fazer cópia, só que eu não quero mais**”.

Beija-flor faz uso da réplica e da avaliação afirmativa “[...] **É verdade**” para evidenciar o reconhecimento da cópia como reforço positivo, quando utilizado pelos alunos com a intencionalidade de melhorar a caligrafia, por exemplo, “[...] **mas depois eles gostaram e tavam é pedindo, pois queriam ficar com a caligrafia boa**”. Águia compartilha sua compreensão ao relatar que “[...] **Quando a letra tá bonita a gente elogia e eles gostam. E acabam virando um reforço positivo**”.

Canário compartilha que o uso da cópia “[...] **diminui muito, eles se xingarem na sala**”, e logo enfatiza que “[...] **pelo menos consigo isso na sala, agora lá fora.**”

Depreendemos da prática de Canário que o uso da cópia se faz de duas formas. No primeiro, a professora Canário insere a cópia para retirar o *bullying*, isto é, fundamenta sua prática de enfrentamento a esse problema no reforço negativo. No segundo momento, a cópia passa a ser um estímulo satisfatório e aceito pelos alunos para melhorar a caligrafia, isto é, fundamenta sua prática de enfrentamento ao *bullying*, utilizando o reforço positivo.

O processo de pesquisa-formação possibilitou às partícipes da pesquisa elaborarem novos sentidos e significados, uma vez que compreenderam a teoria que fundamenta a prática de Canário, ao fazer uso da cópia no enfrentamento das violências. Destarte, as partícipes compartilharam que o uso da cópia é baseado nos conceitos-chave do Behaviorismo: reforço negativo e reforço positivo. O reforço negativo acontece quando Canário insere outro comportamento, ou seja, utiliza a cópia para retirar as violências. O reforço positivo ocorre quando a cópia torna-se um estímulo recompensador para os alunos melhorarem a caligrafia.

Em seguida, apresentamos o trecho que perguntamos as partícipes: que alunos nós formamos quando fazemos uso da cópia no enfrentamento das violências? O trecho escolhido foi extraído da Segunda Seção Reflexiva.

PICA-PAU: [...] **Que aluno nós formamos quando colocamos a cópia para enfrentar a violência?**

CANÁRIO: [...] Eu tive que fazer isso, senão não conseguiria.

BEIJA-FLOR: [...] um aluno consciente do que faz. Se fizer algo errado, **vai ter** uma consequência.

CANÁRIO: [...] O aluno **tem que ter** consciência, por isso eu faço a cópia.

ÁGUA: [...] É complicado, mas se não for assim. É difícil, pra mim, **mas temos** que “tirar privilégios”, como a cópia.

PICA-PAU: [...] Eu sei que o aluno na escola aprende muito com esse tipo de coisa, mas, como professores, **temos nosso** papel de chamá-lo para a reflexão, e não somente usar como outro comportamento para eliminar outro. Então, eu considero que formamos um aluno preparado para o certo e para o errado, não que isso seja errado, **mas temos** que repensar e buscar transformar.

No referido discurso, primeiramente indagamos as partícipes: “[...] **Que aluno nós formamos quando colocamos a cópia para enfrentar a violência?**” A professora Canário afirma que “[...] **tive que fazer isso, senão não conseguiria**”. Beija-flor afirma que está formando um aluno consciente do que faz e, por meio da avaliação deontica de obrigatoriedade “**vai ter**”, evidencia que o aluno “[...] **Se fizer algo errado vai ter uma consequência**”. Água considera que o uso da cópia “[...] **É complicado, mas se não for assim. É difícil pra mim**”, e faz uso da expansão dialógica e avaliação deontica de obrigatoriedade “**mas temos**” para indicar que o uso da cópia é uma prática de “**tirar privilégios**” que tem que ser desenvolvida pelo grupo.

Pica-pau reconhece que o aluno “**aprende muito**” com a cópia, mas utiliza a expansão dialógica e avaliação deontica “**temos nosso**” para dizer que a reflexão é uma ação que necessita ser desenvolvida pelas professoras e “[...] **não somente usar como outro comportamento para eliminar o outro**”, logo depois, afirma que formamos “[...] **um aluno preparado para o certo e para o errado, não que isso seja errado**”, e utiliza a expansão dialógica e avaliação deontica de obrigatoriedade “**mas temos**”, para enfatizar que nós professoras temos que “**repensar e buscar transformar**”.

Canário afirma que o uso da cópia foi a forma encontrada para enfrentar as violências, pois “**senão não conseguiria**”. Beija-flor e Água compartilham que a cópia é utilizada para que o aluno saiba o que certo e errado, e também para saber que os comportamentos violentos têm consequências. Água considera que “**tirar privilégio**” necessita ser desenvolvido pelo grupo, por exemplo, o uso da cópia, mas reitera que realizar a referida ação “[...] **É difícil pra mim**”.

Pica-pau reconhece que o uso da cópia é importante para o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos, mas afirma que a cópia, nesse momento, está formando um aluno para saber o certo e o errado. Entretanto, evidencia que nós professoras temos que formar um aluno que ultrapasse “[...] o saber o certo e o errado”, e propõe utilizar a reflexão como forma de repensar as práticas de enfrentamento e os comportamentos violentos, direcionando o desenvolvimento da consciência mais crítica que possibilite as transformações dos contextos escolares de violências.

Ibiapina (2008) afirma que os contextos colaborativos impulsionam as professoras a repensarem suas práticas e teorias, trazerem à tona as contradições e gerarem conflitos, possibilitando a expansão das significações tanto das professoras quanto dos alunos, contribuindo para uma formação crítica e para emancipação dos contextos escolares atingidos pelas violências, conforme ocorreu no trecho explicitado.

No trecho seguinte, apresentamos o episódio de Águia e questionamos: “**Que aluno nós formamos quando não reagimos a uma situação de violência? Sabendo que o aluno é o agressor?**”. O episódio da professora Águia foi produzido no Quarto Encontro Colaborativo, realizado no dia 15 de julho de 2013, e o trecho pertence à Segunda Sessão Reflexiva.

ÁGUIA: Uma situação de violência que vivenciei foi quando repreendi um menino (agressor do *bullying*), que não queria fazer a tarefa e xingava constantemente os colegas da sala. Sabe tirar do quadro, mas é muito problemático, sempre me dá trabalho. Ele já tinha colocado o caderno na mochila, eu peguei, tirei da mochila, coloquei em cima da mesa, peguei o lápis. E disse que ele iria escrever, ele ficou tão contrariado que levantou com raiva e começou a esmurrar a parede. Ele olhava pra mim com tanto ódio, que eu custei acreditar que tinha tanto ódio no olhar de uma criança tão pequena, aí, ele começou a esmurrar a parede. Acho que ele queria me dar uns murros, mas como ele não podia, esmurrava a parede. Eu fiquei sem reação. Fiquei só olhando pra ele. Esperei ele descarregar toda a raiva dele na parede e, quando ele se acalmou, eu disse: - Pronto? Vamos fazer a tarefa. Ele sentou todo contrariado e começou a escrever. Eu não falei nada e não tive reação na hora, fiquei só olhando pra ele.

Nesse episódio, Águia afirma que “[...] **Eu não falei nada e não tive reação na hora, fiquei só olhando pra ele**”, para enfrentar as violências produzidas pelo aluno agressor do *bullying*, pois “[...] **Esperei ele descarregar toda a raiva dele na parede e quando ele se acalmou, eu disse: Pronto? Vamos fazer a tarefa**”.

PICA-PAU: [...] Vamos lembrar o episódio de Águia, quando ela não reagiu a uma situação de violência? **Que aluno nós formamos quando não reagimos a uma situação de violência, sabendo que aquele aluno é o agressor do *bullying*?**

BEIJA-FLOR: [...] Um aluno que qualquer coisa que ele fizer não terá uma consequência, e vai achar que é normal tudo de ruim que ele faz.

CANÁRIO: [...] O agressor vai fazer as coisas dele quando ele bem entender, pois como não tem punição vai procurar sempre resolver as coisas dele pela violência. E como ele sabe que todo mundo consente, vai é aproveitar.

ÁGUIA: [...] Um aluno violento, que poderá levar isso pra fase adulta. É muito difícil lidar com o agressor, mas o professor tem que procurar a reflexão também, para ele ver que aquilo que ele faz não é certo.

PICA-PAU: [...] Na minha opinião, o aluno que formamos quando não reagimos mediante uma situação como essa é um aluno problemático e de difícil convívio social, pois, na maioria das vezes, ou quase sempre, vai querer conseguir as coisas por meio da violência física, verbal. Então, vai se tornar

um cidadão que consegue as coisas por meio da violência, vai prejudicar o seu pessoal, o social, o seu trabalho. **É complicado demais!**

No referido discurso, questionamos as colaboradoras se elas se lembravam do episódio produzido por Águia. Nesse episódio, Águia não reage às situações de violências cometidas pelo agressor do *bullying*. Então, indagamos: **“Que aluno nós formamos quando não reagimos a uma situação de violência? Sabendo que aquele aluno é o agressor do *bullying*?”** Beija-flor evidencia que quando a professora não reage a uma situação de violência, estamos formando um aluno que “[...] **qualquer coisa que ele fizer não terá uma consequência e vai achar que é normal tudo de ruim que ele faz**”. Canário faz uso da réplica para dizer que estamos formando um aluno que “[...] **vai procurar sempre resolver as coisas dele pela violência. E como ele sabe que todo mundo consente, vai é aproveitar**”. Águia evidencia que está formando um aluno que “[...] **poderá levar isso para fase adulta** “e aponta que a reflexão é uma forma “[...] **para ele ver que aquilo que ele faz não é certo**”.

Pica-pau enfatiza que quando não reagíamos a uma situação de violência estamos formando um “[...] **aluno problemático e de difícil convívio social** [...]”. A avaliação afirmativa **“sempre”** demonstra que se o professor não reagir diante da situação de violência o aluno “[...] **vai querer conseguir as coisas por meio da violência física, verbal**”, conseqüentemente, tornara-se cidadão que “[...] **vai prejudicar o seu pessoal, o social, o seu trabalho**”. A presunção valorativa “[...] **É complicado demais!**” remete à compreensão de que o enfrentamento às violências é uma problemática complexa, pois afeta o sujeito sócio-histórico prejudicando-o fisicamente, psicologicamente, eticamente e socialmente, conforme assinalam Abramovay e Rua (2002) e Fante (2005).

Beija-flor e Canário compartilham que quando o professor não reage a uma situação de violência, o aluno irá pensar que os seus comportamentos violentos não terão consequência. Partindo do exposto, as professoras consideram que os alunos irão se comportar violentamente, uma vez que não serão punidos, conforme visualizamos na frase enunciada por Canário “[...] **E como ele sabe que todo mundo consente, vai é aproveitar**”. Em seguida, Águia enfatiza que a reflexão é uma possibilidade para que o aluno reconheça o que é certo e errado. Pica-pau afirma que os alunos agressores tornam-se cidadãos problemáticos e de difícil convívio social, haja vista que mantêm os comportamentos violentos ao longo dos anos para conseguir algo desejado.

Com base nas discussões, depreendemos que quando o professor não reage a uma situação de violência, isto é, não faz uso da reflexão como forma de repensar os

comportamentos violentos, estará contribuindo para uma formação em que o aluno “[...] supervaloriza a violência como forma de obtenção de poder [...]”, conforme assinala Fante (2005, p. 80) e, conseqüentemente, direcionará a conduta violenta para a vida adulta, prejudicando vários aspectos: pessoal, profissional e social. Ressaltamos o referido com a compreensão de Liberali et al (2006, p.177), de que o professor necessita focalizar a formação de uma cidadania resultante em “[...] valores éticos que precisam ser questionados para serem compreendidos pelos agentes e para que, como resultado dessa compreensão (ou compreensões em cadeia), novas possibilidades éticas e políticas possam ser construídas, de forma conjunta, na escola e na comunidade”.

Nesse sentido, as professoras necessitam repensar suas práticas de enfrentamentos às violências, no intuito de contribuir para uma cidadania que não se limita ao reconhecimento do certo e do errado, mas, por meio das reflexões críticas, expandam compreensões e favoreçam a formação de um aluno que privilegie os valores humanos e reconheça possibilidades de não violências por parte dos alunos.

Nesta pesquisa, a colaboração foi organizada para atender os objetivos elaborados na e pela pesquisa, mas diante da materialidade vivenciada pela maioria das partícipes que mobiliza o ensino do certo e do errado no enfrentamento às violências, em favor da punição, consideramos que ainda não compreenderam que o ensino-aprendizado escolar precisa ir além da cidadania que forma para os direitos e deveres. Apontamos que é possível formar para uma cidadania que visa redefinir valores individuais e sociais e possibilitar transformações dos contextos por meio da reflexão crítica.

Em seguida, apresentamos outro trecho que evidencia a prática de enfrentamento da professora Beija-flor. O trecho selecionado pertence à Segunda Sessão Reflexiva.

BEIJA-FLOR: [...] Essa questão de tirar o aluno da sala e levar para a coordenação, aí uma das nossas preocupações é que essa saída da sala [...]. Ele sai da sala, na sala ele tem atividades para serem feitas. A maioria das vezes, quando sai da sala ele ficava sentado naquela cadeira.

PICA-PAU: [...] **Sem fazer nada?**

BEIJA-FLOR: Né? Sem fazer nada. Mas a minha preocupação é que sua [...] que essa punição não é satisfatória para ele? Pois vai ser mais satisfatório do que punição.

PICA-PAU: [...] E, tem isso daí.

BEIJA-FLOR: [...] Porque lá na sala [...]

ÁGUIA: [...] Porque ele sempre vai bagunçar. Vai ser um reforço positivo.

CANÁRIO: [...] Os alunos já fizeram foi me dizer: esse menino bagunçava tanto no ano passado, porque ele queria ficar todo dia sentado na cadeira lá fora.

A professora Beija-flor explicita preocupação quando o aluno vai para a coordenação, pois, muitas vezes, o aluno fica sentado na cadeira. Assim, Beija-flor reitera que a ida do aluno para a coordenação pode ser considerado “[...] **mais satisfatório do que punição**”. Águia faz uso da avaliação “**sempre**” para dizer que quando o professor direciona o aluno para coordenação e o aluno fica sentado está fazendo uso do reforço positivo. Canário ressalta que os alunos dizem: o aluno bagunça para poder “[...] **ficar todo dia sentado na cadeira lá fora**”.

Analisando o discurso das professoras, compreendemos que a professora Beija-flor se preocupa com a ida do aluno à coordenação, pois no lugar de punir estava contribuindo para satisfazer a vontade do aluno de não permanecer na sala. Assim, evidenciamos a expansão dos sentidos elaborados por Águia ao reconhecer que o reforço positivo fundamenta a prática da professora Beija-flor, quando ela utiliza a ida dos alunos à coordenação e eles ficam sentados, gostando dessa situação. Então, Canário reitera que o aluno vai bagunçar na sala quando quiser ficar sentado na coordenação, ou seja, os comportamentos violentos vão continuar para obtenção da satisfação de ir para coordenação e ficar sentado.

Na continuidade das discussões, indagamos Beija-flor sobre qual teoria estava fundamentada sua prática de mandar os alunos para a coordenação.

PICA-PAU: [...] **Você se orienta em qual teoria?**

BEIJA-FLOR: [...] Tem as duas situações. Quando eu coloco a tarefa, eu tenho o intuito de tirar o mau comportamento dele, para que ele se comporte mais na sala.

CANÁRIO: [...] É, no caso aí, ele vai refletir, no que ele tá fazendo na sala.

BEIJA-FLOR: A ideia dele tirar esse comportamento, que ele se comporte na sala, para que ele não precise mais ir para a coordenação fazer uma tarefa maior do que ele vai fazer na sala.

PICA-PAU: [...] **É uma forma dele aprender, né?**

BEIJA-FLOR: [...] É.

PICA-PAU: [...] **E quando é que tu acha que está só punindo?**

BEIJA-FLOR: [...] Quando ele simplesmente vai para lá e fica só sentado.

PICA-PAU: [...] Fica paradinho.

BEIJA-FLOR: [...] É, paradinho, **achando até bom**. Descansando, dando conta do que está passando na coordenação.

PICA-PAU: [...] Agora, eu pergunto pra você: **Que aluno nós formamos quando fazemos isso? Quando fazemos uso do reforço negativo e da punição? Que aluno nós formamos?**

ÁGUIA: [...] Aluno reflexivo, um aluno que vai refletir, consciente das atitudes dele.

BEIJA-FLOR: [...] Consciente, que sabe que toda ação vai ter uma consequência.

Primeiramente, indagamos Beija-flor: “[...] **Você se orienta em qual teoria?**”. Beija-flor utiliza a interdiscursividade implícita para dizer que faz uso do reforço negativo, conforme a frase: “[...] **Quando eu coloco a tarefa, eu tenho o intuito de tirar o mau comportamento dele, que ele se comporte mais na sala**”. Em seguida, questionamos “[...] **E quando é que tu acha que está só punindo?**”. Beija-flor utiliza a interdiscursividade implícita para evidenciar que faz uso da punição, por exemplo, “[...] **Quando ele simplesmente vai para lá e fica só sentado**”. A presunção valorativa “[...] **achando até bom**”, remete-nos a compreensão de que a professora considera que o aluno gosta de ficar na coordenação, pois: “[...] **fica paradinho**”, “[...] **Descansando, dando conta do que está passando na coordenação**”.

Em seguida, questionamos: “[...] **Que alunos nós formamos quando fazemos uso do reforço negativo e da punição no enfrentamento das violências?**”. Águia e Beija-flor compartilham que quando fazem uso do reforço negativo e da punição estão formando alunos reflexivos de que suas atitudes têm consequências. Ressaltamos que a reflexão proposta por Águia e Beija-flor forma um aluno para somente reconhecer o certo e o errado, e os direitos e os deveres no enfrentamento das violências, mas, com base em Liberali et al (2006), apontamos que o tipo de reflexão que forma o aluno para além do mero reconhecimento dos referidos direitos e deveres, certo e errado, é a reflexão crítica, pois instiga o repensar das práticas de enfrentamento e dos comportamentos violentos, bem como a valorização da ética, solidariedade, justiça, tolerância, entre outros, os quais possibilitam a emancipação dos contextos escolares atingidos pelas violências.

Nesse sentido, depreendemos no discurso externalizado pelas colaboradoras que os conceitos-chave que fundamentam as práticas de enfrentamento às violências da professora Beija-flor são do reforço negativo e da punição. O reforço negativo é utilizado quando a professora, ao levar o aluno para coordenação, insere a tarefa para eliminar o comportamento violento do aluno. A punição é realizada quando os alunos ficam sentados, prestando atenção na coordenação, por exemplo, “[...] **fica paradinho**”.

Partindo do exposto, compreendemos que Beija-flor faz uso das vozes monológicas e/ou de autoridade, inserindo a tarefa (reforço negativo) com a intencionalidade de eliminar os comportamentos violentos recorrentes na sala de aula. Bakhtin (1997) esclarece que as vozes monológicas e/ou de autoridade, privilegiam a consciência rígida, isto é, a professora não faz uso da reflexão crítica para repensar as práticas de enfrentamento às violências e também direcionar os alunos a rever seus comportamentos violentos em favor de valores éticos, solidários, justos, que promovam a cultura de paz (MILANI, 2003).

Bakhtin (1997) assevera que as vozes internamente persuasivas privilegiam o uso da reflexão crítica, nesse caso, o uso desse tipo de reflexão permitiria às professoras repensarem suas práticas de enfrentamento fossilizadas a fim de torná-las mais desenvolvidas, e contribuiria para que os alunos refletissem criticamente sobre os comportamentos violentos no intuito de possibilitar transformações nos contextos escolares de violências. Então, afirmamos que caso a reflexão crítica ocorresse nesta fase da pesquisa, as professoras estariam formando alunos que ultrapassariam o “fazer valer” dos direitos e dos deveres, e o reconhecimento apenas do certo e do errado, privilegiando a redefinição de valores com base na justiça, na solidariedade, na tolerância, entre outros, isto é, no contexto desta pesquisa colaborativa, a redefinição dos valores humanos, por parte da maioria das partícipes, ainda não se desenvolveu, porém, conforme afirma Vigotski (2010), quando há mediação, as condições de desenvolvimento ocorrem no devir. Nesse caso, consideramos que, embora ainda não seja suficiente, o processo de pesquisa-formação criou mediações e necessidades para que as partícipes enfrentassem com o novo olhar as violências, especialmente o *bullying*.

Com base nas discussões realizadas na Segunda Sessão Reflexiva, e partindo do exposto, escolhemos um trecho que enfatiza novas formas de agir diante das violências no contexto escolar.

PICA-PAU: [...] Mas, se eu quiser formar uma sociedade que não pune. O que devemos fazer?

CANÁRIO: [...] Uma sociedade que não puna?

PICA-PAU: [...] Se eu não fosse punir o aluno? O que eu poderia fazer, diante da situação de violência? O que eu, como professora, poderia estar fazendo?

CANÁRIO: [...] Algumas práticas que a gente pode fazer para que o aluno seja amigo do outro. A questão do amor, da paz.

ÁGUIA: [...] A reflexão em sala é muito boa, juntamente com a cultura de paz, mas, como já falei, não é suficiente.

BEIJA-FLOR: [...] Fazer oficinas de paz, para que o aluno repense a questão do *bullying*, que saiba que hoje em dia é muito prejudicial para a vítima, mas, é como a Águia falou, eu também, na

coordenação, **tenho que** punir, pois senão os alunos vão achar que se fizerem violência não vai acontecer nada com ele.

PICA-PAU: [...] Então, eu **também** considero que a cultura de paz é uma boa saída para uma nova sociedade. Uma sociedade baseada em valores éticos, valores morais, valores solidários, vários [...] Acredito numa sociedade que não só pune, mas que vivencia a cultura de paz, porque é uma prática que evidencia o processo e não uma meta.

No diálogo, questionamos: “[...] **Se eu não fosse punir o aluno? O que eu poderia fazer, diante da situação de violência? O que eu, como professora, poderia estar fazendo?**”. Canário instaura a expansão dialógica “**a gente**”, para evidenciar que a prática de fazer com que o “[...] **aluno seja amigo do outro. A questão do amor, da paz**”, possa ser uma ação a ser desenvolvida pelo grupo. Canário faz uso da interdiscursividade implícita “[...] **aluno seja amigo do outro. A questão do amor, da paz**” para dizer que utilizaria a prática da cultura de paz no enfrentamento das violências.

Águia faz uso da interdiscursividade explícita para dizer que “[...] **A reflexão em sala é muito boa, juntamente com a cultura de paz**”, e acrescenta “[...] mas como já falei **não é suficiente**”. A presunção valorativa “**não é suficiente**” indica uma contração dialógica, pois, apesar de afirmar que a cultura de paz é “boa” para o enfrentamento das violências, considera que a prática da cultura de paz não “dá conta” de enfrentar as violências no âmbito escolar.

Beija-flor utiliza a interdiscursividade implícita para enfatizar que considera a cultura de paz uma possibilidade de enfrentamento às violências, conforme observamos na seguinte frase: “[...] **Fazer oficinas de paz para que o aluno repense a questão do bullying**” e evidencia a importância de discutir tal problema, pois considera “[...] **muito prejudicial para a vítima**”. Beija-flor faz uso da réplica para enunciar: “[...] mas é como a Águia falou, eu também na coordenação **tenho que** punir”. A avaliação deontológica de obrigatoriedade “**tenho que**” indica contração dialógica, pois Beija-flor considera que a punição é obrigatória no enfrentamento das violências, pois “[...] **senão os alunos vão achar que se fizerem violência não vai acontecer nada com ele**”.

Pica-pau utiliza a avaliação afirmativa “**também**” e a interdiscursividade explícita para afirmar que considera a prática da cultura de paz “[...] **uma boa saída para uma nova sociedade** [...] Ademais, Pica-pau afirma que a prática da cultura de paz prepara para uma sociedade baseada em “[...] **valores éticos, valores morais, valores solidários, vários**”. A avaliação afirmativa “**acredito**”, indica que Pica-pau considera possível uma “[...] **sociedade que não só pune**”, pois privilegia “[...] **o processo e não uma meta**”.

Partindo do exposto, depreendemos que as professoras elaboraram novos sentidos e significados em relação ao agir no enfrentamento das violências. Compreenderam que prática

da cultura de paz é uma prática de enfrentamento às violências que privilegia os valores éticos, morais, solidários, possibilitando transformar os contextos escolares acometidos pelas violências. Milani (2003) afirma que a prática da cultura de paz é permeada tanto por transformações nos níveis macro quanto nos níveis micro. Entretanto, as referidas professoras compartilharam que a prática da cultura de paz “**não é suficiente**”. De acordo com a compreensão enunciada pelas professoras Águia, Beija-flor e Canário temos a “obrigação” de punir os alunos para que eles possam aprender que se fizerem alguma coisa serão punidos, pois formamos para uma sociedade de punição que visa à formação de cidadãos que sabem o que é certo e errado.

Segundo Liberali et al (2006), o professor que direciona sua prática em favor de uma cidadania de direitos e de deveres estará formando um aluno que não exerce a criticidade de repensar suas ações e os contextos de violências, isto é, o professor e o aluno são meros executores de normas e regras, assim como as descritas nos documentos oficiais da lei (Constituição Federal, entre outros). No entanto, a autora aponta o uso da reflexão crítica como instrumento para repensar as práticas de enfrentamentos fossilizadas no decorrer dos anos, a fim de possibilitar a formação de cidadão crítico e emancipado que ultrapasse o “fazer valer” das leis.

Analisando a totalidade dos discursos das partícipes, depreendemos que os encontros colaborativos e as sessões reflexivas criaram condições necessárias para que as professoras expandissem suas compreensões em relação à teoria que fundamenta suas práticas de enfrentamento às violências, bem como as ideologias e os ditos e não ditos durante o processo de pesquisa-formação. Porém, não foram suficientes as condições produzidas pela colaboração e pela reflexão crítica para que as partícipes expandissem do nível de consciência que privilegia a formação de um aluno que se limita ao mero reconhecimento dos direitos e dos deveres, e de certo e de errado para o nível de consciência mais expandido que focaliza a formação de um aluno crítico que visa saber seus direitos e seus deveres, e o certo e o errado, mas, principalmente, repensar as práticas de enfrentamento, os comportamentos violentos, bem como as possibilidades de emancipação dos âmbitos escolares acometidos pelas violências.

No processo de pesquisa-formação, a colaboração e a reflexão crítica compartilhada foram imprescindíveis para que as professoras expandissem o nível de consciência elementar para outro mais desenvolvido, contribuindo para a elaboração de novos sentidos e para o compartilhamento de novos significados. A elaboração de novos sentidos e o compartilhamento de novos significados colaborou para que as partícipes compreendessem a

teoria que fundamentava as práticas de enfrentamento das violências, evidenciando a unidade teoria e prática.

Os sentidos e os significados expandidos por Canário possibilitaram o reconhecimento da teoria que fundamenta as práticas de enfrentamento. A professora reconheceu que a teoria que fundamenta as práticas de enfrentamento às violências são subsidiadas pelos conceitos-chave de punição, reforço negativo e reforço positivo do Behaviorismo. A punição é demonstrada quando a docente deixa os alunos sem recreio e lanchando na sala, com a intencionalidade de enfrentar as violências. O reforço negativo ocorre quando Canário insere o uso da cópia para eliminar o comportamento violento dos alunos. Já o reforço positivo, acontece quando a cópia deixa de ser um estímulo aversivo, do qual os alunos “**tem medo**”, para tornar-se um estímulo recompensador “[...] **os alunos fazem é pedir** [...]”, que ajuda no desenvolvimento da caligrafia dos alunos.

Águia reconhece que faz uso do reforço positivo, da prática da cultura e algumas vezes da punição no enfrentamento das violências. O reforço positivo é evidenciado quando Águia faz uso de bombons para manter “**a paz na sala**”. A prática da cultura de paz é produzida por Águia quando direciona a reflexão como forma do aluno repensar o comportamento violento, com a finalidade de privilegiar valores éticos, solidários, justiça, tolerância, entre outros. A punição é evidenciada quando a professora retira o recreio, isto é, faz uso do “**tirar privilégios**”.

Beija-flor afirma que faz uso da punição e do reforço negativo no enfrentamento às violências. A punição é identificada quando direciona o aluno para coordenação sem fazer nenhuma atividade, e no caso específico apenas “[...] **dando conta da coordenação**”. O reforço negativo é utilizado quando a professora coloca uma atividade para eliminar o comportamento violento do aluno.

Pica-pau afirma que a prática da cultura de paz é mais desenvolvida no enfrentamento das violências, uma vez que requer transformações nos níveis macro e micro, privilegiando transformações sociais e econômicas e também transformações dos valores individuais (ético, solidários, justiça, tolerância, entre outros).

As partícipes, tendo em vista as discussões permeadas por contradições e conflitos, externalizaram que reconhecem a prática da cultura de paz como a mais desenvolvida para o enfrentamento às violências. No entanto, consideram que somente a prática da cultura de paz não é suficiente para essa problemática, apontando que a punição também é necessária e afirmam que estão formando os alunos para a cidadania de direitos e deveres, isto é, para uma

sociedade que pune e, conseqüentemente, os alunos têm que aprender o certo e o errado, e, caso cometam comportamentos violentos, serão punidos.

Com base no exposto, evidenciamos que a colaboração, neste trabalho, está na expansão das compreensões das partícipes sobre as teorias que fundamentam as práticas de enfrentamento, uma vez que, ao incorporar novos sentidos e significados, estão afetando a essência das práticas de enfrentamento. Portanto, afirmamos que as professoras poderão até reproduzir as práticas punitivas e estruturais, mas com nível de consciência mais desenvolvido, que as façam reconhecer que as práticas fossilizadas (punitiva e estrutural) privilegiam o resultado e contribuem para formação de um aluno que “faça valer” seus direitos e seus deveres, enquanto as práticas mais desenvolvidas (cultura de paz) priorizam o processo em detrimento do resultado e proporcionam a formação para uma cidadania que ultrapasse os direitos e os deveres, fazendo-os redefinir os valores com base na ética, na solidariedade, na justiça, na tolerância, entre outros (LIBERALI et al, 2006).

Na próxima seção, apresentaremos as contribuições deste estudo e apontaremos novas necessidades produzidas sócio-historicamente que impulsionarão a busca da liberdade espinosana.

5 EM DIREÇÃO DA LIBERDADE DO PENSAR E DO AGIR

Se o caminho que eu mostrei para a liberdade parece árduo, pode, todavia, ser encontrado. Com certeza, deve ser árduo aquilo que muito raramente se encontra. Como seria possível, com efeito, se a liberdade estivesse à mão e pudesse encontrar-se sem grande trabalho, que ela fosse negligenciada por quase todos? Mas todas as coisas notáveis são tão difíceis como raras.

(BARUCH ESPINOSA)

Parafraseando Espinosa (2007), explicitamos que, até chegar a iniciar a escrita das linhas finais deste trabalho, percorremos caminhos árdus que, muitas vezes, diminuíram nossa potência de agir. Entretanto, o desejo de buscar o voo em busca da liberdade do pensar e do agir, impulsionava-nos a continuar, uma vez que as ideias inadequadas que permeavam os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento às violências proporcionavam voos tristes e fossilizados, impedindo que nós, pássaros da pesquisa, fôssemos livres e felizes, no sentido espinosano.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as vivências e as inquietações proporcionaram necessidades que geraram motivos, orientando nossos sentidos no desenvolvimento de ações e de operações diante das práticas de enfrentamento às violências. Assim, fomos instigadas a pensar e a agir por nossas próprias causas, isto é, por ideias adequadas, desenvolvidas a partir da expansão do nível de consciência elementar para o nível de consciência mais desenvolvido e crítico. Portanto, destacamos que o processo de pesquisa-formação colaborativo oportunizou, por meio da reflexão crítica, desenvolvida nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, o repensar dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento às violências das professoras dos anos iniciais de uma escola pública do município de Teresina – PI.

O contexto de pesquisa e de formação foi imprescindível para que as partícipes trouxessem à tona as contradições e os conflitos, bem como a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos significados que possibilitaram novas formas de pensar e de agir diante do enfrentamento às violências. Entretanto, enfatizamos que o desenvolvimento dessas compressões foi permeado por afecções tristes e alegres, que nos impulsionaram a retornar às leituras científicas, os dados da empiria e a nós mesmas, uma vez que não intencionávamos somente concluir a tessitura da dissertação, mas, principalmente, atingir um nível de compreensão mais expandido para, efetivamente, existirmos, pensarmos e agirmos em favor

de práticas de enfrentamento mais desenvolvidas que possibilitam a emancipação dos contextos atingidos pelas violências.

Ao utilizarmos o método Materialismo Histórico Dialético e a Abordagem Sócio-Histórica, remetemo-nos à compreensão de que as partícipes da pesquisa são sujeitos sócio-históricos que afetam e são afetadas pelas relações sociais mantidas ao longo das vivências, como consequência, as práticas de enfrentamento às violências, bem como os sentidos e os significados produzidos foram analisados, levando em consideração a historicidade e o processo dialético de renovação, de desenvolvimento e de transformação, ou seja, as práticas de enfrentamento às violências não permanecem estáticas no decorrer dos anos.

Por sua vez, compreendemos que, para atingirmos a essência das práticas de enfrentamento às violências, tivemos que conhecer as práticas produzidas desde a sua gênese até a mais desenvolvida. Nessa perspectiva, destacamos que ao caracterizar essas práticas, bem como analisar os sentidos e os significados produzidos pelas partícipes, intencionamos não somente descrevê-los, mas principalmente conhecer a essência do pensar e do agir das práticas de enfrentamento às violências, o que envolve o confronto e a reconstrução.

Para apreender os significados das práticas de enfrentamento às violências produzidas ao longo dos anos, relacionando com a materialidade vivenciada pelas professoras de uma escola pública do município de Teresina – PI, na qual as violências, especialmente o *bullying*, são frequentes e prejudicam os sujeitos envolvidos fisicamente, psicologicamente, eticamente e socialmente, caracterizamos as práticas de enfrentamento às violências, bem como analisamos os sentidos e os significados, baseando-nos em categorias interpretativas de prática de enfrentamento punitiva ou repressiva, prática de enfrentamento estrutural e prática de enfrentamento da cultura de paz.

Os sentidos e os significados elaborados pelas partícipes sobre a prática punitiva nos fizeram compreender que as professoras que fazem uso dessa prática estabelecem relações hierárquicas e não democráticas, permeadas por vozes monológicas e/ou de autoridade, focalizando a linguagem de instrumento para o resultado, ou seja, ao enfrentar as violências utilizam a prática punitiva por considerarem que ela acarreta resultados rápidos e/ou imediatos, objetivando “controlar os comportamentos violentos” para transmitir o conteúdo satisfatoriamente.

As professoras afirmam que produzem a prática punitiva, pois o aluno tem que aprender os direitos e os deveres, o certo e o errado, e caso não obedeça será punido, uma vez que a sociedade exige que os direitos humanos sejam cumpridos, e o seu não cumprimento ocasionará em penalidades previstas na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do

Adolescente, entre outros documentos oficiais. Com base no referido, observamos que as partícipes que permeiam suas práticas de enfrentamento na perspectiva da punição, não fazem uso da reflexão crítica como forma de repensar as práticas de enfrentamento às violências em favor dos valores humanos, baseados na solidariedade, na tolerância, na justiça, entre outros, que possibilitam a transformação dos contextos escolares atingidos pelas violências.

Os sentidos e os significados produzidos na perspectiva da prática estrutural nos fizeram entender que, assim como a prática punitiva, as professoras que fazem uso dessa significação produzem relações hierárquicas e não democráticas e utilizam as vozes monológicas e/ou de autoridade. Nessa direção, enfatizamos que a referida prática tem como foco principal a resolução dos problemas sociais e econômicos (transformações nos níveis macro), e as professoras que compartilham dessa compreensão excluem-se de uma intervenção individual, caso não sejam sanadas as necessidades de nível macro, conseqüentemente, as professoras não reconhecem outras possibilidades de enfrentamento às violências, desconsiderando a historicidade dessas práticas, bem como seus sentidos e seus significados.

Com base no exposto, enfatizamos que as professoras, muitas vezes, sentem-se “sozinhas” ao enfrentar as violências, em virtude da desestrutura familiar, da ausência de responsabilidade do Estado e da culpabilização na formação docente, apontando em seus discursos que a família, o Estado e a formação têm a obrigatoriedade de, juntamente com a escola e as professoras, enfrentarem as violências.

Nos discursos enunciados pelas partícipes, a família, muitas vezes, não tem a preocupação de enfrentar as violências, e quando são chamadas não contribuem satisfatoriamente, transferindo a responsabilidade para a escola e para as professoras. O Estado é tido como ausente, mediante a problemática das violências no âmbito escolar.

A formação de professores tanto inicial quanto contínua tem a intencionalidade de instrumentalizá-los para transmitir os conteúdos programáticos para os alunos ditos normais, no entanto, quando se deparam com os alunos ditos especiais (agressor ou vítima do *bullying*), as professoras afirmam que não foram preparadas para lidar com as situações de violências, visto que as formações não lhe proporcionaram as condições necessárias para fazerem uso da reflexão crítica, no intuito de repensarem as práticas de enfrentamento às violências e instigarem os alunos a rever os comportamentos violentos para que possam reconhecer outras possibilidades de não violência.

Com base nessa compreensão, as professoras transferem a responsabilidade de enfrentar as violências para outros atores sociais ou para o Estado. Então, salientamos que as

condições sociais e econômicas prejudicam as professoras no enfrentamento às violências, uma vez que as transformações nos níveis micro e macro formam uma unidade que possibilita a emancipação dos contextos escolares acometidos pelas violências.

Os sentidos e os significados fundamentados na prática da cultura de paz favorecem a compreensão de que as professoras estabelecem relações democráticas e não hierárquicas, permeadas por vozes internamente persuasivas, privilegiando a linguagem de instrumento e resultado, uma vez que não privilegiam apenas o resultado, mas focaliza o processo das práticas de enfrentamento às violências, bem como dos sentidos e dos significados. Dito de outra forma, a linguagem produzida na prática da cultura de paz faz uso da reflexão crítica, objetivando o repensar do agir das professoras no enfrentamento às violências, conseqüentemente, as professoras formam alunos críticos que não se limitam somente no reconhecimento dos direitos humanos, mas direcionam seu posicionamento crítico e suas ações em favor da redefinição desses valores.

Partindo do exposto e com base na materialidade da pesquisa-formação, as partícipes Águia, Beija Flor e Canário reconheceram que a prática da cultura de paz é a mais desenvolvida, mas afirmam que não é suficiente no enfrentamento às violências, pois a prática da punição permite ao aluno aprender que se cometer comportamentos violentos será punido, isto é, as partícipes formam alunos para respeitar os direitos humanos assegurados por lei. Nessa ótica, é possível afirmar que as professoras ainda não enfrentam as violências, fazendo uso efetivamente dos valores humanos, ou seja, elas não os reconhecem como princípios primários que necessitam ser internalizados no processo de socialização no enfrentamento às violências. Ademais, enfatizamos que as docentes que elaboram seus sentidos e seus significados fundamentados na prática da cultura de paz estão contribuindo para uma educação de valores humanos, isto é, para uma cidadania que privilegie os princípios de conduta ética, solidária, entre outros. Dessa forma, a prática da cultura de paz promove transformações tanto nos níveis macro quanto nos níveis micro.

É importante salientar que as partícipes da pesquisa reconhecem que ora fazem uso da prática punitiva, ora da cultura de paz e ora da prática estrutural. Então, compreendemos que não existe prática pura, ou seja, as professoras não são somente punitivas, ou estruturais, ou adeptas da cultura de paz. Conforme a lei da unidade e luta dos contrários, as práticas de enfrentamento às violências produzidas pelas professoras não podem existir uma sem a outra, mas elas tendem a se excluírem mutuamente, permeadas por contradições e por conflitos que as impulsionam a desenvolver novas formas de pensar e de agir diante do enfrentamento às violências.

A partir dos sentidos e dos significados enunciados pelas partícipes nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, desvelamos as teorias, os valores, as ideias, bem como as ideologias, os ditos e os não ditos que fundamentam o pensar e o agir frente aos contextos escolares atingidos pelas violências. Nesse sentido, depreendemos que as práticas de enfrentamento às violências são subsidiadas pelos conceitos-chave do Behaviorismo de reforço positivo, reforço negativo e punição, revelando a unidade teoria e prática.

As partícipes que fundamentam suas práticas de enfrentamento às violências no reforço positivo, reconhecerem que, ao proporcionar o estímulo satisfatório, estão reforçando o primeiro comportamento, por exemplo, Águia afirma que dava os bombons para ter a paz na sala de aula, conseqüentemente, os alunos se comportavam para ganhar o bombom. Em virtude do exposto, as partícipes, por meio da reflexão crítica compartilhada e do princípio da dupla função, afirmaram que ao fazerem uso do reforço positivo estão formando alunos movidos por recompensas, isto é, o aluno somente se comportará quando o estímulo satisfatório (bombom) for concedido pela professora. Dessa forma, consideramos que a professora que instiga o aluno a se comportar por meio de recompensas não faz uso da reflexão crítica como forma do aluno repensar os comportamentos violentos, bem como os valores que orientam sua ação pedagógica e para qual tipo de sociedade ela forma os alunos.

As práticas de enfrentamento às violências, subsidiadas na punição behaviorista, fomentam a compreensão de que as partícipes apresentam estímulos aversivos ou retiram um estímulo satisfatório com a finalidade de enfrentar as violências, por exemplo, a professora deixa o aluno sem recreio e lanchando na sala. As partícipes que fundamentam suas práticas de enfrentamento com o uso da punição têm o objetivo de que alunos aprendam os direitos humanos, conseqüentemente, não refletem criticamente os comportamentos violentos. Entretanto, apenas formar o aluno para aprender os direitos humanos não é suficiente. Em virtude do exposto, assinalamos que é necessário que reflitamos sobre a ação pedagógica e os valores que a orientam, no intuito do desenvolvimento e da compreensão de que, apesar de a punição behaviorista proporcionar a resolução rápida e imediata das violências no âmbito escolar, não está contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão crítico e para a produção da cultura de paz.

Os sentidos e os significados elaborados na perspectiva do reforço negativo trouxeram a compreensão de que as partícipes inserem outro comportamento para eliminar o comportamento violento dos alunos, por exemplo, o uso da cópia. As professoras compartilharam que ao fazerem uso do reforço negativo estão formando alunos “reflexivos”, isto é, para uma cidadania que prioriza o aprendizado do certo e do errado, dos direitos e dos

deveres. A cidadania que forma para “fazer valer” os direitos humanos se limita no reconhecimento formal das leis, e caso não sejam cumpridos o cidadão é punido. No entanto, afirmamos que a reflexão que permeia o uso do reforço negativo não instiga as partícipes a repensarem o pensar e o agir das práticas de enfrentamento às violências.

Partindo do exposto, ressaltamos que o processo de pesquisa-formação não criou as condições necessárias para que as partícipes atingissem o nível de consciência mais desenvolvido e crítico, que as fizessem reconhecer que a reflexão crítica é o caminho para novas práticas, bem como para os valores que orientam essas práticas e para os comportamentos violentos em favor de uma cidadania que ultrapasse o reconhecimento dos direitos humanos, e, principalmente, das redefinições dos valores com base na solidariedade, na justiça, na tolerância, na ética, entre outros, isto é, na educação de valores humanos que prima pela internalização de princípios e de condutas de caráter que promovam a formação do cidadão crítico e da cultura de paz.

Nesta pesquisa, consideramos que a colaboração materializou-se a partir do momento em que as partícipes, ao incorporarem novos sentidos e novos significados, compreenderam as teorias, os valores, as ideias, as ideologias que fundamentam as práticas de enfrentamento às violências. Dito de outra maneira, os sentidos e os significados expandidos no processo de pesquisa-formação contribuíram para que elas desenvolvessem mudanças tanto quantitativas quanto qualitativas, ou seja, possibilitou um salto qualitativo na forma de pensar perante as práticas de enfrentamento às violências. Porém, é necessário um processo de pesquisa-formação que vise o desenvolvimento do nível de consciência em favor de uma cidadania crítica que forma por meio dos valores humanos.

É importante salientar que as partícipes poderão até pensar e agir produzindo práticas punitivas ou estruturais, mas com o nível de consciência mais desenvolvido e crítico que as direcionam a entender que essas práticas formam alunos que não refletem criticamente sobre os comportamentos violentos, e, por sua vez, reconhecem que os valores humanos são mais amplos que os direitos humanos para o enfrentamento às violências na produção de uma cultura de paz.

É importante salientarmos que o processo de pesquisa-formação não finda com a escrita das linhas finais deste texto, uma vez que foram produzidas ao longo dessa caminhada novas necessidades que geraram outros motivos e, conseqüentemente, o desejo de materializar novas ações e operações diante dessa problemática. Então, consideramos que este estudo aponta a necessidade de outras pesquisas de teor colaborativo crítico, que impulsionem o pensar e o agir diante do enfrentamento às violências, de modo que favoreça a expansão dos

sentidos e dos significados dos professores em favor de uma formação para a cidadania crítica, isto é, o professor, ao expandir suas compreensões e suas práticas em processos de pesquisa-formação de cunho colaborativo crítico, possibilitará a formação de alunos ativos e críticos que pensam e que agem movidos pelos direitos humanos e pelos valores humanos, reconhecendo possibilidades de não violências, o que ocasionará a emancipação dos contextos escolares acometidos pelas violências, especialmente pelo *bullying*.

Nessa direção, consideramos que esta Pesquisa Colaborativa contribuirá para o surgimento de novas formas de pensar e de agir que possibilitarão aos pássaros a continuar em busca da liberdade espinosana, isto é, a intencionalizar continuamente níveis de consciência mais desenvolvidos e críticos, pois somente dessa forma os pássaros poderão atingir a verdadeira felicidade. A felicidade, almejada por nós pássaros é compreendida como a potencialização contínua do *conatus*, ou seja, do desejo, do apetite, da vontade, que aumentam nossa potência de agir, e, como consequência, produziremos voos alegres e emancipados perante os contextos escolares que vivenciam a problemática das violências, especialmente do *bullying*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M.; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

AFANÁSIEV, V. G. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Progresso, 1968.

_____. **Fundamentos de Filosofia**. 27ed. Rio de Janeiro: Progresso, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 5-15.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1987.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Notificação de Maus-tratos contra Crianças e Adolescentes pelos Profissionais de Saúde: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência a Saúde, 2002. (Série A, Normas e Manuais Técnicos, 167).

CARVALHO, M. V. C. de; IBIAPINA, I. M. L. de M. A Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. In: _____.; MATOS, K. S. A. L. de. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 163-199.

CASTRO, L. M. D. de; MATOS, K. S. A. L. de M. Valores humanos e cultura de paz nas escolas e na vida: O programa cinco minutos em valores humanos. In: MATOS, K. S. A. L. de M. (Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: Edições: UFC, 2011.

CLOT, Yves. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis 2**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 175-200.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, ano 4, n. 8, p. 432-442, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Política em Espinosa**. Marilena Chauí. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COÊLHO, I. M. Qual o sentido da escola? In: _____. **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2012. p. 59-86.

CUBAS, V. *Bullying*: assédio moral na escola. In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: Um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. p. 175-206.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: _____.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaire set praticiens enseignants. **Reveudes Sciences de L'Éducation**, 23 (2), 1998, p.371-393.

DUSI, M. L. H. M. **A construção da Cultura de Paz no contexto da instituição escolar**. 2006. 183 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Tratado Teológico-político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 1992.

FALEIROS, E. S.; FALEIROS, V. de P. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 68-76, nov.1991.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GALTUNG, J. **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GLEIZER, M. A. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

GONCALVES, L. A. O.; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. n.115, p. 101-138, mar. 2002.

GUARESCHI, A. P.; SILVA, M. R. da. (Coord.). **Bullying: Mais Sério do que se imagina**. 2. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.

GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Vigilância punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

GUIMARÃES, M. R. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: **I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz**. Brasília, 8 e 9, p. 1-14,dez. 2005, Disponível em:<<http://www.comunidadessegura.org/files/active/0/Desafios%20para%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20cultura%20de%20paz.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 61-82.

JOHN-STEINER, V. Felt Knowledge: Emotional Dynamics of collaboration. In: JOHN-STEINER, Vera. **Creative Collaboration**. Oxford: University Press, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade: Questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 115-138.

_____. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: V Colóquio Internacional da AFIRSE, 2009. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: EDUFRN, 2009.

_____. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **FAP Episteme**, v. 1, n. 1, p. 09-18, jan./jun.2009.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. 93p.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2008.

_____.et al. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **Revista The Specialist**, v. 27, n. 2, p. 169-188, out. 2006.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 41-64.

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

MACEDO, R. M. de A. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada, In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

_____. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 97-130.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: _____. (Org.). **Reflexões sobre a análise do discurso**. 2. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-30.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, M. A. Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. In: Rangá, B. (Org). **Psicoterapia Comportamental e Cognitiva**: Pesquisa, Prática, Aplicação e problemas. São Paulo: Campinas: Editorial PSY II, 1995.

- MATTOS, M. J. V. M.; GENTILINI, J. A.; LOPES, P. Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In: VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Org.). **Violência e Educação: a sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. p.70-84.
- MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- MESQUITA, M. F. N. **Valores Humanos na Educação: uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- MILANI, F. M. Cultura de Paz X Violências: o papel e desafios da escola. In: _____.; JESUS, R. C. (Org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.
- MORAN, J. M. **Aprender e colaborar**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/colaborar.html>>. Acesso em: 28 abr. 2005.
- MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- NUNES, M. A. A. **Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- O'REILLY, M. C. R. de B. A visibilidade da violência escolar nas políticas de formação contínua propostas a partir da década de 90, no Brasil. In: VALLE, L. E. L. R. do.; MATTOS, M. J. V. M. de (Org.). **Violência e Educação: A sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011. p. 55-84.
- PINTO, M. J. **As marcas lingüísticas da enunciação: esboço de uma gramática enunciativa do português**. Rio de Janeiro: Numen, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p. 117-188.
- _____.; _____. Análise de Discurso Crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. **ALED/ Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso**, Venezuela, v. 5, n. 1, p. 27-50, jun. 2005.
- RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: S. G., Assis; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/MEC, 2010. p. 65-93.

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

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. v. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAMPAIO, D. D. F.; MATOS, K. S. A. L. de. Espiritualidade e educação: mediação pela paz com jovens em Fortaleza. In: MATOS, K. S. A. L.; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 59-60.

SCHILLING, F. **A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SKINNER, B. F. **The shame of american education**. American Psychologist. p. 947-954. Harvard, 1984.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, C. de Sales; AGUIAR, O. R. B. P. A Teoria Behaviorista de Skinner. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 46-80.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cad. Pesqui.** [online], São Paulo, n. 104, p. 58-75, nov. 1998.

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

UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org.br/programa/index.html>. Acesso em: 20 de jun. 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, ____/____/2012

Ilmo Sr.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final dessa pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Pesquisadora Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

CPF:

Pesquisador Colaborador: Fabrícia da Silva Machado

CPF:

Instituição: _____

Área: _____

Departamento: _____

APÊNDICE B – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós),

 pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa
 intitulada _____

_____, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de _____ da área de _____ da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes dessa pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, __ de _____ de 2013

 Ivana Lopes de Melo Ibiapina - CPF
 Pesquisador responsável

 Fabrícia da Silva Machado - CPF
 Mestranda

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Teresina (PI), 15 de abril de 2013

Título do projeto: “Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: Sentidos e Significados produzidos em colaboração”

Pesquisadora Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Pesquisador Colaborador: Fabrícia da Silva Machado

E-mail: fabricia.formar.pi@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir de quer ou não participar dessa atividade. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando melhores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa será conduzida por mim, FABRÍCIA DA SILVA MACHADO, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí UFPI. Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, pois uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida.

Lembramos ainda, que de forma alguma, sua recusa para participação do estudo, se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a colaboração e a mesma se baseia na participação voluntária dos sujeitos. Em caso de dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

O título da pesquisa que pretendo desenvolver é: “Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: Sentidos e Significados produzidos em colaboração” e está sob orientação da Prof^a. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / UFPI. Pretendo investigar os sentidos e significados das práticas de enfrentamento às violências atribuídos pelas professoras dos anos

iniciais, para isso esperamos que os professores participem da pesquisa para que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente, por meio deste documento, gostaríamos de convidar-lhe para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, com sua história de vida, enfim, possibilitando-nos conhecer sobre sua formação docente e suas práticas avaliativas.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, é a assinatura desse termo. Posteriormente, aqueles que consentirem em participar da pesquisa, irão participar dos encontros colaborativos no intuito de trabalharmos o teor formativo possibilitando a criação de espaços colaborativos para que possamos refletir sobre as temáticas referentes as práticas de enfrentamento à violência em contexto, em seguida promoveremos as condições materiais para execução das sessões reflexivas com o objetivo de desenvolver um contínuo processo de conscientização perante as práticas de enfrentamento à violência produzidas pelos professores.

Por meio dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas a investigação se desenvolverá de forma colaborativa, ao passo em que propiciará mediação que permitirá a identificação e revisão das teorias que norteiam as práticas dos docentes nela envolvidos, possibilitando ainda, uma tomada de consciência de seus atos e colaborando para a reflexão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes em sua ação pedagógica.

Quando da coleta de dados, faremos uso de gravação de áudio, o que permitirá ao pesquisador a organização e análise dos dados. Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa.

Caso aceite participar dessa pesquisa, assine o documento intitulado **CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA**, que será entregue em momento oportuno pelo pesquisador responsável pelo projeto. Esse documento, que lhe será entregue, que foi elaborado em duas vias, onde, uma ficará com você e a outra sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Caso não aceite, por favor, não assine ao final deste documento. Devolva-o ao pesquisador responsável, tão logo tenha a oportunidade.

De já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

**APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DO PROFESSOR
PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, _____, Brasileiro/a, residente à rua _____, Bairro: _____, Município de Teresina, portador do RG n. _____, CPF: _____, professor/a do Ensino Fundamental da Escola Municipal _____, concordo em participar do processo colaborativo da pesquisa intitulada: “Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: Sentidos e Significados produzidos em colaboração”, conforme esclarecimentos da mestrandia Fabrícia da Silva Machado, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido durante a pesquisa.

Teresina ____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: Sentidos e Significados produzidos em colaboração”

Pesquisador Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Pesquisador Colaborador: Fabrícia da Silva Machado

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Local da coleta de dados: Escola Municipal

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados inicialmente por meio dos encontros colaborativos e em outro momento, por meio das sessões reflexivas a serem realizados com as professoras do Ensino Fundamental da Escola Municipal _____. Os pesquisadores dessa pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo da pesquisadora responsável por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Sra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e também do Sr^a. Fabrícia da Silva Machado. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ de 2013

Pesquisador Responsável

APÊNDICE F - METÁFORA DA ÁGUIA

A Águia - Transformação e Renovação

A águia é a ave que possui a maior longevidade da espécie. Chega a viver 70 anos. Mas para chegar a essa idade, aos 40 anos ela tem que tomar uma séria e difícil decisão.

Aos 40 anos ela está com: as unhas compridas e flexíveis, não consegue mais agarrar as suas presas das quais se alimenta. O bico alongado e pontiagudo se curva. Apontando contra o peito estão as asas, envelhecidas e pesadas em função da grossura das penas, e voar já é tão difícil

Então, a águia só tem duas alternativas: morrer... ou enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar 150 dias.

Esse processo consiste em voar para o alto de uma montanha e se recolher em um ninho próximo a um paredão onde ela não necessite voar.

Então, após encontrar esse lugar, a águia começa a bater com o bico em uma parede até conseguir arrancá-lo. Após arrancá-lo, espera nascer um novo bico, com o qual vai depois arrancar suas unhas. Quando as novas unhas começam a nascer, ela passa a arrancar as velhas penas.

E só após cinco meses sai para o famoso voo de renovação e para viver então mais 30 anos.

Em nossa vida, muitas vezes, temos de nos resguardar por algum tempo e começar um processo de renovação. Para que continuemos a voar um voo de vitória, devemos nos desprender de lembranças, costumes e outras tradições que nos causaram dor. Somente livres do peso do passado, poderemos aproveitar o resultado valioso que uma renovação sempre traz.