



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULA JANAÍNA MENESES RODRIGUES

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DIALÓGICA

MOSSORÓ
2013

PAULA JANAÍNA MENESES RODRIGUES

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – POSEDUC, em nível de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR. Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

MOSSORÓ
2013

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Rodrigues, Paula Janaína Meneses

Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica. / Paula Janaína Meneses Rodrigues. – Mossoró, RN, 2013.

126 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Monografia (Mestre em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia.

PAULA JANAÍNA MENESES RODRIGUES

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DIALÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – POSEDUC, em nível de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Orientador

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Dedico esta dissertação a meus filhos, Kadu e Kael. O AMOR ÁGAPE que me motiva e fortalece.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Maria Santíssima, por estarem ao meu lado todos os dias, me iluminando e cuidando daqueles que mais amo.

Aos meus avós, Monteiro e Francisca, pelo amor, cuidado e dedicação de todos esses anos. Todo meu esforço sempre foi por vocês. Amo vocês infinitamente!

Aos meus pais, Wilson e Káthia, e meus irmãos Carol, Felipe, Mayara, Maria e Anderson, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando, me ajudando, enfim, compartilhando a vida. Também não posso esquecer-me dos meus tios e primos pelo carinho e suporte nos momentos mais difíceis. Família, muito obrigada a todos! Também os amo muito!

Ao meu marido, Guelson, o maior incentivador desse desafio, desde os tempos de namoro há quase dez anos. E a meus filhos, Kadu e Kael, que me ensinam todos os dias o verdadeiro amor e sentido da vida. Vocês são o melhor presente que ganhei de Deus! Os amo demais!

Ao meu mestre, Jean Mac Cole, pela oportunidade e por ter sido um grande companheiro nessa caminhada. Muito obrigada pelo carinho, generosidade e compreensão de todos os dias!

À minha amiga querida Camila, sem a qual não teria conseguido. Muito mais do que toda a troca acadêmica, seu jeito de ser iluminou meus dias e sempre me deu força e esperança.

Aos professores e funcionários das escolas pesquisadas, os grandes protagonistas dessa pesquisa, que contribuíram brilhantemente para a conclusão de nosso trabalho. Muito Obrigada!

Aos professores, funcionários e colegas do POSEDUC, onde muito mais do que conhecimento científico, obtive aprendizado de vida, crescendo enquanto ser humano. Hoje, muito mais do que ontem tenho certeza do que sou e do que quero. Muito obrigada a todos!

Ao PET Pedagogia, onde encontrei as meninas mais lindas e amigas, sempre dispostas a ajudar e a partilhar conhecimento. Muito Obrigada!

Enfim, a toda a Faculdade de Educação, seus professores e funcionários pela dedicação e ajuda em prol da construção do nosso querido POSEDUC. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo suporte financeiro essencial a pesquisa.

“Nossos ‘maus alunos’ (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos à escola. É uma cebola que entra na sala de aula: algumas camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. Isso é difícil de explicar, mas um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante, clara e estável, para dissolver tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instalá-los num presente rigoroso indicativo”.

Daniel Pennac

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a contribuição da mediação dialógica na prevenção da violência na escola. Para tanto, buscamos a compreensão do fenômeno violência na escola sob a perspectiva dos estudos realizados por Abramovay et al (2002), Derbabieux (2002) e Spósito (1998) e das perspectivas dialógicas de Freire (1987), Bohm (1989) e Bakhtin (1997), a fim de desvendar as possibilidades dessa mediação dialógica no ambiente escolar, isto é, uma intervenção baseada no diálogo. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas em três escolas de Ensino Médio Inovador na cidade de Mossoró. Os estudos sobre violência na escola nos levaram à compreensão de que esse fenômeno carrega consigo múltiplos fatores e contextos. Além disso, os sujeitos pesquisados nos apresentaram diferentes concepções de violência, tratando-a como um fator externo à escola, de responsabilidade da família ou da sociedade, bem como também, como algo relacionado às relações da própria instituição. Portanto, a violência na escola faz parte da dinâmica social e precisa ser enfrentada de maneira preventiva, a partir de um ambiente escolar dialógico. Conhecer diferentes perspectivas de diálogo nos fez compreender a importância da postura dialógica dentro das escolas, principalmente, porque através do diálogo temos a oportunidade de nos aproximar e de crescermos juntos, partilhando e construindo conhecimentos. Desta maneira, acreditamos que a mediação dialógica amplia a possibilidade do desenvolvimento de uma educação libertadora e participativa.

PALAVRAS – CHAVES: Violência na escola. Mediação dialógica. Ambiente escolar.

ABSTRACT

This work has as main goal to analyze the contribution of dialogic mediation in preventing the school violence. Therefore, we sought to understand the phenomenon in school violence from the perspective of studies by Abramovay et al (2002), Derbabieux (2002) and Sposito (1998) and dialogical perspectives of Freire (1987), Bohm (1989) and Bakhtin (1997) in order to reveal the possibilities of dialogic mediation in the school environment, i.e., an intervention based on dialogue. We conducted a qualitative research through semi-structured interviews in three Innovative High Schools projects in the Mossoro city. Studies on school violence have led us to the conception that this phenomenon carries multiple factors and contexts. In addition, the study subjects presented in different violence conceptions, treating it as an external factor to the school, from family's or society's responsibility, as something connected to the relationships of the institution itself. Therefore, the school violence is part of the social dynamics and must be addressed in a preventive manner, from a dialogical school environment. Meet different perspectives of dialogue made us understand the importance of dialogical approach within schools, mainly because through dialogue we have the opportunity to get closer and grow together, sharing and building knowledge. Thus, we believe that mediation dialogue increases the possibility of developing a liberating and participatory education.

KEY – WORDS: Violence at school. Dialogic mediation. School environment

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Print do Jornal O Mossoroense.....	81
Figura 2 – Fotos da Escola E1 – Palestras sobre as drogas.....	88
Figura 3 – Fotos da Escola E3 – Visita à Fazenda Esperança.....	91
Figura 4 – Charge do Jornal Imagem da Ilha.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Os fios da trama.....	11
As teias metodológicas.....	20
CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	32
1.1 Concepções de violência na escola.....	37
1.2 Indisciplina ou violência? Tecendo considerações.....	48
1.3 A teia de conflitos na escola.....	52
1.4 Entre rupturas e construções: delineando nossa perspectiva de violência na escola.....	54
CAPÍTULO 2 – TRILHANDO UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NA ESCOLA.....	56
2.1 Buscando desvendar o pensamento coletivo de David Bohm.....	56
2.2 A dialogia centrada no outro de Mikhail Bakhtin.....	63
2.3 O diálogo em Paulo Freire.....	68
2.4 A mediação dialógica.....	75
CAPÍTULO 3 – TECENDO O PANORAMA DO CONTEXTO LOCAL.....	80
3.1 O Ensino Médio Inovador.....	81
3.2 Amor à vida – saúde e prevenção na escola: projetos sobre a violência ..	87
3.3 A concepção de violência na escola dos professores e gestores.....	93
3.4 A perspectiva dialógica dos professores e gestores.....	103
3.4.1 O diálogo possível.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	123

INTRODUÇÃO

Os fios da trama

Através dos caminhos percorridos desde o primeiro envolvimento com esta pesquisa, percebemos a importância e a complexidade de se estudar a violência na escola, um fenômeno de múltiplas faces e com várias possibilidades de olhares. Eis então a primeira dificuldade que encontramos: o que de fato é violência na escola? Falar de violência nos parecia tão simples, afinal, vivemos numa sociedade marcada por todos os tipos de violências. Tínhamos uma prenoção, baseada no nosso conhecimento de mundo, que nos distanciava da real profundidade do fenômeno.

Percebíamos a violência nas relações escolares entre alunos ou entre professores e alunos, de maneira superficial, baseada na pouca experiência de sala de aula de uma escola pública da periferia do município de Fortaleza. Uma escola marcada por diversos problemas estruturais e pedagógicos, não possuidora de um espaço físico adequado, nem materiais pedagógicos que permitissem o desenvolvimento de atividades curriculares diversificadas. Além disso, a postura pedagógica da escola em relação aos alunos era de total distanciamento, professores faltavam constantemente. As medidas educativas consistiam em afastar os alunos da escola, simplesmente mandando-os para casa, caso cometessem alguma falta disciplinar.

Nessa experiência, conseguimos também perceber dentro do ambiente escolar, a violência social: marcada pela pobreza dos alunos, pela presença de drogas, pelos pequenos furtos, por questões sexuais envolvendo crianças, pela ausência da família, dentre outros. A desigualdade social e a exclusão vividas pelas crianças e adolescentes fora da instituição refletiam no comportamento deles dentro da escola, não tendo autoestima e sendo agressivos.

Entretanto, a partir do contato com a literatura sobre violência na escola estudadas por Abramovay et al (2002), Sposito (1998) e Debarbieux (2002) percebemos que essa questão não se tratava apenas de questões de relacionamento ou de fatores externos à escola. Existem diferentes abordagens e, no plural, violências na escola. Os diferentes enfoques dados ao tema variam de acordo com a localidade e com a perspectiva teórica adotada. Eis, então, nosso desafio de construir uma concepção própria de violência na escola.

Mas, para chegarmos a essa concepção primeiramente precisávamos romper com toda aquela visão inicial, marcada pela experiência ruim de ter trabalhado numa instituição descomprometida com a educação que acreditamos. Para tanto refletimos em torno de alguns questionamentos: Como a violência se estabelece dentro do ambiente escolar? Qual a importância das relações entre os sujeitos escolares para a prevenção da violência? Como deve ser a prática pedagógica de uma instituição comprometida com a prevenção da violência no seu ambiente?

Esses questionamentos nos fizeram viajar no tempo, lembrando a escola que um dia foi da nossa família, Colégio Monteiro Júnior. A instituição levava o nome de um tio falecido, uma homenagem cheia de amor, sentimento que estava presente em todos os cantos daquele prédio simples, mas muito bem limpo e decorado. Imagens de carinho, de atenção e de solidariedade despertaram nossa memória e nos fizeram entender de onde vem nosso encanto pela educação e em que tipo de escola acreditamos.

Nessa escola se priorizava um fazer pedagógico amoroso, comprometido com as necessidades dos alunos e que buscava maior relacionamento com a comunidade. Questões sociais e pessoais dos alunos não passavam despercebidas, sem que houvesse uma tentativa de acolhimento e ajuda. Uma postura que no nosso entendimento, pode contribuir para a prevenção e o enfrentamento da violência na escola.

Também recordamos um projeto de extensão vivido durante a graduação, o qual nos propiciou a oportunidade de ministrar aulas durante o ano de 2005, na escola modelo chamada Projeto Nascente. Um projeto que buscava uma prática pedagógica freireana. Relembramos que nesse período a diretora da instituição citava Paulo Freire, enquanto instruía sobre o tipo de comportamento que deveríamos ter com os alunos ou com os pais. Quando ela palestrava, conseguia despertar o amor dos alunos pela escola e o nosso amor pelos alunos. Uma instituição que buscava o coletivo e a união entre os sujeitos escolares, ali todos nós éramos responsáveis na construção da educação que o projeto almejava.

Todas essas recordações possibilitaram a compreensão, ainda que superficial, da escola que acreditamos. Foi quando, mais uma vez desafiados pela angústia de descobrir qual violência na escola pretendíamos analisar, fizemos a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Uma leitura fascinante, que

fortaleceu ainda mais nossa convicção na educação baseada no amor, no respeito, no coletivo, na solidariedade e no diálogo.

Conhecer o diálogo de Paulo Freire e as diferentes faces da violência na escola foi fundamental para nosso processo de ruptura. Um processo que é fundamental para a construção de um objeto científico. Precisamos, portanto, primeiramente suspender nosso ponto de vista e adentrar no campo teórico da pesquisa, para poder compreender como se estabelece socialmente o fenômeno das violências na escola. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.25),

Em ciências sociais a nossa bagagem supostamente teórica comporta numerosas armadilhas, dado que uma grande parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais. Daí a importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas.

Bourdieu et al (2004), também confirmam a importância do pesquisador social romper com a noção de objetos pré-construídos.

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada” (BOURDIEU ET AL 2004, p.48).

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico sobre as violências na escola foi imprescindível. Os principais estudos sobre o tema demonstram a complexidade ressaltada e a importância de levarmos em consideração diferentes aspectos, tanto internos, quanto externos à escola (DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY ET AL, 2002).

Fatores externos, de cunho social, como a pobreza, o tráfico de drogas, a insegurança em torno das escolas, desestruturação familiar, dentre outros, podem sim refletir dentro dos estabelecimentos de ensino, quando, por exemplo, alunos se envolvem com drogas e furtam objetos da escola para financiar seu vício. Entretanto, estes aspectos externos não podem ser considerados como os únicos fatores da violência, nem muito menos é verdade a afirmação de que escolas localizadas em locais violentos serão, necessariamente, mais violentas, ou que escolas de bairros tidos como seguros não terão violência.

Assim, não devemos entender a realidade de violência na escola de forma determinista. Aspectos sociais podem influenciar na violência dentro da escola. Mas,

existem violências que são marcadas por questões internas, de origem na proposta pedagógica e filosófica da instituição, como, por exemplo, a violência institucional¹.

Dessa maneira, as pesquisas sobre a violência na escola podem considerar diferentes fatores. Com o objetivo de realizar um amplo diagnóstico da violência escolar no Brasil, Abromavay et al (2002) realizaram uma pesquisa de abordagem transdisciplinar, observando aspectos sociais, externos e internos, problemas estruturais das escolas e também as relações interpessoais do contexto escolar de várias instituições do país. Segundo a pesquisa, diferentes sujeitos da comunidade escolar também apontam a escola como um mecanismo de exclusão social, pois são reproduzidas situações de violência e de discriminação. Neste estudo, a violência foi entendida por:

A intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo- abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional (ABRAMOVAY ET AL, 2002, p.90).

Também ficou constatado que os alunos são as vítimas mais frequentes, seguidos dos professores, diretores e funcionários, além disso, a violência física é a mais comum, seguida da violência contra a propriedade e, por último, da violência verbal, que chega a ser despercebida.

De acordo com os principais estudos, a violência na escola passou por diferentes estágios. Na década de 80, esse tipo de violência era visualizada mais vezes na depredação do patrimônio escolar, sendo tratada como questão de delinquência juvenil, atualmente, o enfoque dos estudos privilegia a dimensão das relações interpessoais (ABRAMOVAY ET AL, 2002; YAMASAKI, 2007).

Abramovay et al (2002) ressaltam, ainda, o caráter heterogêneo da violência na escola afirmando que se trata de um fenômeno de difícil definição, dependente do status, do local, da idade e do sexo de quem fala. Por isso, a ênfase de cada estudo está atrelada à definição de violência adotada.

¹ Segundo Charlot (2002), a violência institucional relaciona-se à maneira que a instituição e seus agentes tratam os alunos (notas, orientação, atos desdenhosos, etc.)

Mas, como podemos definir num único conceito um fenômeno de natureza tão complexa? Buscando responder essa questão, o estudo de Charlot (2002) nos permitiu distinguir três modalidades de violência: na, da ou contra a escola. Já os estudos de Sposito (1998) acerca da violência nas escolas públicas e políticas desenvolvidas para o setor, ressaltam a influência da exclusão e da violência social em que os protagonistas dos casos de violência na escola estão inseridos. A violência escolar muitas vezes é tratada pelos gestores públicos apenas em matéria de segurança pública, quando policiais são postos dentro da escola, sem o devido preparo para lidar com um ambiente de ensino.

Outro ponto bastante interessante levantado por Sposito (1998) diz respeito ao papel da escola no processo socializador dos jovens, questionando a importância simbólica da escola para o acesso ao trabalho e, a consequente mobilidade social. Segundo a autora, pesquisas já sinalizam que escolarização não significa acesso ao trabalho e que o sistema capitalista é baseado na desigualdade e exclusão.

A ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola (SPOSITO, 1998, p.16).

Essa contradição entre as exigências sociais e o papel da escola contribui para que a formação dos sujeitos escolares fique renegada, dando maior destaque, assim, aos casos de violência na escola (SPOSITO, 1998). É, portanto, necessário que sejam criados mecanismos participativos de prevenção à violência permitindo uma verdadeira socialização dos jovens, tendo real significado para eles, a partir do maior envolvimento dos estudantes e da comunidade com a escola, através de comportamentos ativos e conscientes.

Com essa reflexão vale pensar com Sposito (1998), violência na escola “é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (p.3). Uma força que está intimamente ligada ao constrangimento físico ou verbal, visível ou não, pois muitas vezes, a violência que se instala dentro das escolas é institucional e legitimada pelo autoritarismo ou pelo sistema.

Um sistema que, ainda, de acordo com Sposito (1998), influencia para a ausência de referência significativa da escola, contribuindo também para a

indiferença e a banalização da violência. Sem desconsiderar alguns aspectos das violências relacionadas ao cotidiano escolar, para modificar essa realidade, a autora citada nos sugere que não são suficientes apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas sim em todo o sistema educacional, com a valorização da educação, através de investimentos na estrutura física das escolas e na formação dos professores, gestores e funcionários. Isto é, apresenta-se necessário maior comprometimento político com a escola e com todos os sujeitos escolares.

Ainda de acordo com Sposito (1998), as iniciativas públicas de redução da violência escolar são fragmentadas e descontínuas, predominando nas esferas estaduais e municipais. As políticas no início da década de 80 giravam em torno da democratização do ensino. Já no início da década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se destacam preocupações com os currículos escolares, com os ciclos de ensino e com a avaliação discente.

Gradativamente, dentro desse contexto, Sposito (1998) aponta que a violência escolar ganha maior destaque com a mídia, gerando um sentimento de insegurança coletivo, principalmente, em relação às escolas públicas, que normalmente são depreciadas e subestimadas, tanto em relação a sua infraestrutura física, como em relação à qualidade do ensino.

Os discursos mais comuns giram em torno da deficiência e dos fracassos da escola pública, sendo apontada como um local de marginalização e de muita violência. Vale frisar que a mídia tem uma grande influência na sociedade, contribuindo para a construção de verdades coletivas, na maioria dos casos, reprodutivas de interesses econômicos ou políticos.

Podemos afirmar, portanto, que o crescente aumento da violência escolar e o destaque negativo dado pela mídia contribuem para a construção de um imaginário do medo, “cujas consequências podem estar influenciando o aumento da violência ou seu tratamento inadequado” (TEIXEIRA E PORTO, 1998, p.53). O imaginário do medo, criado e recriado coletivamente, também contribui para o fortalecimento das instituições coercitivas, a diminuição dos espaços sociais, o aumento do individualismo, da tribalização e das redes de solidariedade (BAUMAN, 2008).

Esse imaginário do medo consiste em um sentimento coletivo de insegurança que pode afetar todos os setores sociais. Não significa dizer, no entanto, que a violência não exista, mas sim que a realidade muitas vezes é hiperbólica, tomando proporções de ordem subjetiva que legitima o medo no cotidiano das pessoas.

Assim, concordamos com a máxima de que “inversamente ao processo civilizador, nosso tempo se caracteriza por uma crescente espetacularização da violência acompanhada da globalização do medo” (ROCHA, 2008, p.200).

Com tais reflexões, não adianta tratar a violência escolar com o intuito de domesticá-la através de regras disciplinares. Isso significa que tanto a violência real, como aquela oriunda do imaginário do medo, ou seja, da subjetividade, devem ser redimensionadas a fim de lhes atribuir um novo significado em favor da ordem. “Na verdade, onde há medo há sistema, pois é impossível compreender sua natureza e forma sem considerar um conjunto de elementos que sustentam o seu significado” (ROCHA, 2008, p.216).

Bauman (2001) também destaca o estado de medo como algo inerente à sociedade moderna líquida. Uma sociedade capitalista fortemente marcada pela globalização e pela evolução tecnológica, a qual apresenta a liquidez e fluidez como principais características.

O medo, em suas diferentes nuances, é tratado por Bauman (2001) como consequência dessa fragilidade e fluidez da modernidade, por isso, segundo o autor, vivemos em constante estado de medo, sejam os internos ou o derivado, também considerado como medo social, condicionante de muitos de nossos comportamentos.

Muitas vezes, agimos ou pensamos a partir do que o medo derivado determina. Nisto, se explica o fato de muitas pessoas com condição financeira melhor não andarem na periferia por considerarem perigoso, sem, contudo, nunca terem ido ao local. Ou, ainda, o fato de muitos considerarem a escola pública violenta e perigosa, o que nem sempre é verdade. Precisamos, portanto, saber distinguir violência na escola do sentimento gerado pelo estado de medo em que vivemos.

A domesticação da violência na escola, citada por Rocha (2008), se relaciona com as questões de disciplina e de quebra de regras dentro do ambiente escolar. Nesse caso, a indisciplina pode ser considerada como uma modalidade de violência. Muitas vezes, a compreensão de indisciplina e violência se confundem. Os estudos de Aquino (1998a; 1998b), Silvia e Nogueira (2008) e Parra (2009) nos possibilitaram estabelecer a compreensão de que esses fenômenos se diferenciam principalmente em relação à gravidade do comportamento. No geral, comportamentos mais simples relacionados a questões de ordem pedagógica são

considerados indisciplina, já atitudes que implicam um maior alcance ou gravidade tratam-se de violência.

Entretanto, essa distinção baseada na gravidade dos fatos vai depender muito da instituição, dos sujeitos envolvidos e do contexto, por exemplo, em algumas instituições o uso de celular em sala é algo gravíssimo, noutras não é relevante. Por isso, de maneira mais geral, quando pensamos na indisciplina e na violência nas escolas, precisamos ter uma ampla compreensão, buscando sempre avaliar cada situação e a opinião dos envolvidos.

Outra compreensão de grande valia para o nosso estudo, diz respeito ao entendimento da relação entre conflito e violência. Chrispino (2007) nos apresentou a concepção de que o conflito é fruto de opiniões e aspirações divergentes e que existem dois tipos principais de conflitos: os conflitos intrapessoais (internos ao ser humano) e os conflitos interpessoais (entre seres humanos). A escola é uma instituição marcada por diferentes conflitos, que segundo o autor, quando não são trabalhados de maneira positiva podem gerar a violência.

Compreendemos, portanto, que as violências na escola são fruto de diferentes fatores. Seja na dimensão de indisciplina ou decorrente de conflitos mal resolvidos, ou, ainda, de questões sociais, externas à escola, o fenômeno é potencializado pela falta de diálogo dentro das escolas. Essa ausência de diálogo é como um combustível que contribui para ampliar as situações de violências.

Diante de tais considerações, para nosso estudo, consideramos como violência na escola **todo e qualquer constrangimento físico ou moral dentro das relações escolares e da própria prática pedagógica da escola, praticados ou sofridos por sujeitos que mantenham relação, direta ou indireta, com a escola.** Acreditamos que a violência na escola, muitas vezes, pode não ser palpável, nem perceptível aos olhos, mas está intimamente ligada à quebra ou falta do diálogo que é subsidiado pelos sentimentos de amor e respeito, de humanidade e de abertura ao próximo.

Um diálogo que não significa apenas conversar e chegar num acordo, mas possibilita uma relação mais profunda entre os sujeitos escolares e uma provável mudança de postura em relação ao outro e à escola.

Bohm (1989) nos apresenta o diálogo como uma metodologia de abertura ao outro. Através da suspensão de nossas pressuposições somos capazes de compreender o próximo para juntos criarmos ideias novas. Neste caso somos

capazes de construir uma espécie de pensamento coletivo, por isso, ele afirma que o diálogo é a “cola que mantêm as pessoas e a sociedades unidas” (p.2).

O diálogo de Bohm (1989) estimula a empatia e a valorização do outro, desenvolvendo a capacidade de sabermos ouvir sem rebater. O que geralmente é muito difícil, pois é da natureza humana revidar, querer impor sua opinião. Nesse diálogo, não há espaço para autoridade e hierarquia, todas as pessoas são respeitadas e têm espaço para manifestar seus pensamentos, permitindo também o desenvolvimento de uma relação mais profunda entre as pessoas.

Bakhtin (1997) também ressalta o outro numa relação dialógica, quando cada sujeito se constrói a partir da relação de sentidos do outro. O diálogo é, portanto, essencial à condição humana, pois refletir sobre o olhar do outro possibilita a renovação de sentidos e de posturas individuais, num movimento sistêmico e inacabado, pois sempre há possibilidades novas.

Já Freire (1987) aponta um diálogo, baseado na problematização e na conscientização². Dialogar neste caso, também se inspira nos sentimentos de amor e respeito pelo próximo, neste caso, somos desafiados a desenvolver uma nova postura perante as pessoas e sua realidade.

Através dos conceitos de opressor e oprimido, Freire (1987) nos leva a refletir sobre nossa condição humana e de como os papéis podem se inverter dependendo da situação: opressores tornam-se oprimidos e vice-versa. Quando pensamos no ambiente escolar e na violência na escola, muitas vezes o fazer pedagógico ou o sistema de ensino impõem a verticalização e o autoritarismo, isto é, a escola como opressor e os alunos como oprimidos. Noutro momento podemos ter alunos depredando o ambiente escolar ou agredindo professores, achando-se esses, desta vez, na posição de opressores.

Dessa maneira, refletindo seu caráter humanista, Freire (1987) nos desafia a desenvolver uma educação libertadora, horizontal, onde opressores e oprimidos se libertam e contribuem para a construção coletiva do conhecimento. Para tanto, destaca a importância da ação e reflexão do fazer pedagógico, que significa refletir

²Para Freire (1987) o diálogo deve problematizar a realidade, dentro desta mesma realidade, para que os oprimidos tenham visão crítica. A partir daí pode se estabelecer o processo de conscientização, através da ação e da reflexão, que conduzem à práxis. A conscientização não se dá a partir de um processo mecânico de simples tomada de consciência, mas sim, por meio de uma mudança de postura, de uma inserção social.

no momento da ação, bem como também, do planejamento baseado na problematização da realidade e na conscientização dos sujeitos.

Para Paulo Freire, então, ação-reflexão-ação não são momentos estanques, realizados separados um do outro. É um processo intrínseco que envolve movimentos do agir e do pensar, já que ninguém para de pensar quando age, ou deixar de agir, quando pensa.

A partir do momento em que a educação privilegia a formação de sujeitos capazes de refletir sua condição no mundo e de buscarem a transformação desta condição, através de uma nova práxis social, poderemos contribuir para a construção de uma nova escola, capaz de trabalhar na prevenção da violência, onde prevaleçam sentimentos positivos e valores de solidariedade.

Já que a escola não pode resolver todos os problemas de violência, nem tampouco, é a única produtora das violências, a presença do diálogo no ambiente escolar poderá aproximar os sujeitos escolares, melhorando a comunicação e a participação nas atividades pedagógicas.

As teias metodológicas

Quando nos referimos a diálogo nos aproximamos do diálogo proposto por Freire (1987), subsidiado pelos diálogos de Bohm (1989) e Bakhtin (1997), considerado nesse sentido, como **uma metodologia de abertura ao outro, baseada no respeito, no amor e na solidariedade, onde os sujeitos se transformam e constroem novos conhecimentos, através da empatia, da problematização e da conscientização.**

Com essa concepção dialógica, pretendemos buscar nesta pesquisa os tipos de ações pela não violência desenvolvidas nas escolas públicas de Ensino Médio de Mossoró e qual o posicionamento dos professores e gestores diante dos casos de violência, se ela é ou não intermediada pelo diálogo. Temos, portanto, como **objetivo geral desta pesquisa, analisar qual a contribuição da mediação dialógica para a prevenção da violência na escola.**

Ao nos referimos à mediação dialógica da violência na escola nos aproximamos da origem etimológica da palavra mediação, que segundo Luft (1997), significa estar no meio; intervir. O diálogo de Freire (1987) nos convida a desenvolver uma educação realmente transformadora, que oportuniza o

relacionamento e a troca entre os sujeitos escolares em prol da construção coletiva. Pode ser, portanto, uma alternativa de intervenção nos conflitos escolares, pois estimula o convívio pacífico, através de valores humanos de respeito e solidariedade.

Navarro (2005, p.36) afirma que Bohm, Freire e Bakhtin “sinalizam a pertinência de tornarmos a ciência da dialogia como fundamento da vida”. Assim, uma sociedade construída pelo diálogo será mais sensível e humana, nela as diferenças serão exaltadas e valorizadas pelo respeito mútuo. Portanto, é imprescindível estimular o diálogo dentro da sociedade e da escola, buscando a construção de novos valores, mais justos, igualitários e coletivos.

Por isso, para alcançarmos tal objetivo, procuramos desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa “na tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos pesquisados” (Richardson, 2010, p.90). Uma compreensão que vai além daquilo que está visível aos olhos, mas que “permite fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas” (Richardson, 2010, p.103).

Segundo Minayo (2009a, p 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa social de natureza qualitativa se aprofunda, portanto, no mundo da subjetividade a fim de entender as relações sociais e seus produtos, lidando com seres humanos, imbuídos de sentimentos e significados, atrelados a determinado contexto.

Uma pesquisa qualitativa, portanto, busca primordialmente a compreensão dessas relações sociais. Confirmando tal propósito, de acordo com Lima e Silva (2009, p.77), a Sociologia Compreensiva de Max Weber tem como tarefa principal “interpretar o significado da ação social, observando todo o percurso da ação social, desde sua motivação inicial até as consequências sociais por ela produzidas”. Uma ação que tinha o outro por referência, compartilhando sentidos. Assim, a compreensão de um fenômeno social não significa recriar ou reproduzir o real, mas sim representações provisórias da realidade, chamadas por Weber, segundo Lima e Silva (2009) de tipos ideais.

Por isso, dentro dessa visão teórica, procuramos compreender o diálogo e a violência existente dentro das instituições escolares pesquisadas, conscientes da

importância de apreender os sentidos e significados atrelados à representação do real coletada nos dados.

As escolas escolhidas como laboratórios de nossa pesquisa são de Ensino Médio. Primeiro porque nelas está o público diretamente envolvido com as pesquisas sobre violências na escola, citadas anteriormente, enquanto vítimas ou autores: a juventude. Depois porque essa modalidade de ensino tem ganhado destaque dentro da Educação Básica, tanto no nível de investimentos, quanto de reestruturação pedagógica. Enquanto etapa final da educação básica, sua nova proposta curricular unitária, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pretende aliar o ensino propedêutico à formação técnica-profissional, alterações trazidas pela Lei nº 11.741 de 2008, que valorizou o Ensino Médio Integrado, incorporando o essencial do Decreto nº 5.154 de 2004.

Essa legislação alterou alguns dispositivos normativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirmando como finalidades do Ensino Médio a preparação para o trabalho, para a continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania. Nessa nova conjuntura, busca-se um ensino menos fragmentado, que propicie aos jovens uma formação geral e também profissional. Segundo Krawczick (2008, p.14),

A proposta é que a organização do ensino médio supere a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando num único currículo, os conteúdos da formação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio ativo. Como se trata de um curso único, todos os componentes curriculares devem ser oferecidos simultaneamente.

Além disso, o documento de reestruturação do Ensino Médio, Brasil (2008), aponta a importância do diálogo com a juventude dentro da proposta pedagógica das instituições. Uma juventude que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (2011), deve ser considerada de maneira heterogênea e singular, sujeitos com valores, comportamentos, interesses e necessidades únicas. No geral o Ensino Médio lida com um público de faixa etária compreendida entre os 15 e 29 anos, abarcando, portanto, uma multiplicidade de culturas e juventudes, mas que também possui particularidades.

Para Krawczick (2008, p.32) trabalhar com a juventude significa muito mais do que propor o desenvolvimento de competências “que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as incertezas e adaptar-se com as situações novas”. É,

antes de tudo, reconhecê-los como sujeitos no tempo presente, desafiados pelas incertezas e mudanças.

Buscando atender as particularidades locais e possibilitar essa maior aproximação com a juventude, público alvo do Ensino Médio, as diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino propõem a construção de um currículo comum e de uma parte curricular diversificada, reservando 25% de sua grade para ser definida pelos Estados e/ou unidades escolares. Entretanto, segundo Krawczik, (2008, p.20), a ação autônoma da escola, na realidade, é bastante limitada por conta de alguns fatores, como:

- a) A estrutura organizacional das secretarias que não comporta organizações curriculares alternativas.
- b) Obrigação da escola de reformular sua grade curricular, levando em conta os recursos humanos que já possui.
- c) falta de recursos para novos investimentos.
- d) corporativismo docente.

São fatores no geral de natureza burocrática, que acendem o questionamento sobre as reformas curriculares serem impostas de maneira verticalizada, de cima para baixo, sem levar em consideração a realidade local. Corroborando com esse pensamento, Lopes (2006) reflete a necessidade de os estudos sobre currículos buscarem também o entendimento de que as praticas curriculares estatais produzem conhecimento e cultura, não fazendo parte apenas de ações políticas. Ressalta ainda a importância de se considerar ações institucionais não-governamentais e não-partidárias.

Para Lopes (2006), devemos analisar os efeitos das ações centrais e dos marcos políticos do Estado nas ações locais, bem como também, quais os efeitos das medidas locais nas ações políticas globais do Estado. Isso significa que os estudos sobre o currículo também devem procurar entender a dinâmica entre o local e o global.

A autora citada nos apresenta, então, o currículo como uma prática cultural, reforçando o questionamento sobre o papel do Estado, que ao desenvolver certa política não determina seus sentidos, mas estabelece sistemas de representação (o mercado, a produção, a cultura, o currículo nacional) os quais devem ser considerados com o fim de se entender seus efeitos discursivos materiais e simbólicos. “Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defendo ser produtiva a

análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas políticas” (LOPES, 2006, p.38).

Em outras palavras, podemos observar que a autora incentiva à reflexão de que os estudos sobre currículo não podem apenas considerá-lo como uma política estatal verticalizada que não produz sentidos e que não se relaciona com o contexto local, pois a política é considerada um discurso. E, como um discurso, a política curricular produz diferentes contextos, sentidos e significados para as decisões curriculares dentro das instituições escolares.

Percebemos, então, que a nova proposta curricular para o Ensino Médio visa ampliar de maneira significativa o diálogo com a juventude e que suas perspectivas, suas reformas globais, buscam ampliar também o diálogo com o local. Pensar de maneira global não significa esquecer o local. Segundo Franco (2003), a dinâmica da globalização, presente na sociedade moderna, muitas vezes, nos leva a esquecer das mudanças silenciosas que esta nova perspectiva societária está provocando nos contextos locais.

Para Franco (2003), precisamos mudar a maneira de olhar o que mudou, refletindo nossa própria mudança. Desta forma, poderemos enxergar as profundas transformações sociais que a dinâmica do global-local está gerando na sociedade. Não é somente a globalização que interfere nos contextos locais, mas o contrário também é possível, já que a conexão interplanetária possibilita a interferência de mudanças comunitárias e locais no global.

A partir da perspectiva de um currículo global-local, o Ensino Médio nos indica a existência de diversos elementos dialógicos, que justificam aparentemente nossa escolha por essa modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, também aponta como finalidade do Ensino Médio, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (p.29). Um desenvolvimento que também é proposto pelo diálogo freireano, quando propõe a problematização e a conscientização para o florescer desse pensamento crítico.

Em tese, a nova conjuntura idealizada para o Ensino Médio nos indica ainda a importância de uma educação com qualidade social. As Diretrizes Curriculares Nacionais dessa modalidade de ensino afirmam que essa qualidade está ligada com a inclusão social, devendo fundamentar-se na ética, nos valores de justiça social, na liberdade, na pluralidade e na solidariedade, formando sujeitos tanto na dimensão

individual, quanto na social; jovens inventivos, participativos e cooperativos, capazes de intervir e de problematizar as formas de produção e de vida. Segundo Brasil (2011, p.9 e 10),

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar. Adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, na qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.

Por isso, dentro do Ensino Médio, escolhemos desenvolver nossa pesquisa nas instituições que fazem parte do projeto Ensino Médio Inovador. Tal projeto foi instituído pela Portaria nº 971 de 2009 e integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³, tendo como principal objetivo fortalecer propostas inovadoras que tornem o currículo mais dinâmico e próximo das expectativas dos jovens, aumentando sua permanência nas escolas.

O Ensino Médio Inovador deve articular dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia a partir de oito macrocampos. São eles: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Segundo o documento orientador desse projeto, Brasil (2009, p.9), o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se na formação humana coletiva com os indicativos:

Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas. Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas. Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens.

Como podemos perceber o projeto Ensino Médio Inovador possui aparentemente elementos dialógicos no seu documento orientador. Além disso, outro fato motivou nossa escolha por essas instituições: quando realizamos uma pesquisa piloto em duas escolas, uma de Ensino Médio Inovador e outra de Ensino Médio Integrado, a primeira instituição por conta dos projetos desenvolvidos dentro

³Plano de Desenvolvimento da Educação que prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira.

da proposta curricular inovadora nos apresentou indícios de buscar maior diálogo como metodologia de ensino.

Já com relação ao *lócus* pesquisado, utilizamos três escolas de Ensino Médio Inovador. Buscamos escolas que desenvolvessem algum projeto ligado direta ou indiretamente com a prevenção da violência na escola. As escolas escolhidas foram: Escola Estadual Aída Ramalho (**E1**), *lócus* de nosso projeto piloto, a Escola Estadual Dix Sept Rosado (**E2**) e a Escola Estadual Manoel João (**E3**), ambas realizam projetos de saúde e prevenção, onde diferentes temas são discutidos com os alunos através de palestras e passeios, dentre eles o uso de drogas e a questão da sexualidade.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, entrevistamos dois docentes e um gestor das instituições de ensino, docentes que desenvolvem algum projeto ligado ao Ensino Médio Inovador. Para fins didáticos e para manter o anonimato, os gestores foram classificados em **G1**, **G2** e **G3**, correspondentes a cada instituição e, os docentes em **P1**, **P2**, **P3**, **P4**, **P5** e **P6**.

As entrevistas foram semiestruturadas, pois, segundo Richardson (2010), possibilitam um maior aprofundamento acerca dos aspectos mais relevantes de determinado tema. Esse tipo de entrevista é composto de perguntas abertas e fechadas, dando a oportunidade ao entrevistado de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada. De acordo com Minayo (2009a, p.65), a entrevista pode fornecer ao pesquisador informações secundárias e primárias de duas naturezas, respectivamente:

a) dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; b) informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.193) ressaltam a importância da interação social entre pesquisador e entrevistado:

Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através de suas perguntas abertas e de suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos de

investigação e permite que seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Uma interação que pode possibilitar, portanto, uma maior aproximação com o objeto pesquisado, já que o entrevistado vai expor de maneira mais espontânea e sincera sua real opinião e suas experiências sobre o tema. “Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade” (Minayo, 2009a, p.67 e 68).

Para se chegar a desenvolver essa interação, Minayo (2009a) sugere que o pesquisador precisa seguir algumas etapas: **1.** Apresentação (diz respeito à importância de que alguém de confiança do entrevistado seja intermediário da aproximação do investigador com o entrevistado); **2.** Menção do interesse da pesquisa (o investigador deve resumir o trabalho para o entrevistado e discorrer sobre a importância do depoimento do entrevistado para a pesquisa); **3.** Apresentação de credencial institucional (relativo à instituição que o pesquisador faz parte); **4.** Explicação dos motivos da pesquisa; **5.** Justificativa da escolha do entrevistado; **6.** Garantia de sigilo e de anonimato e **7.** Conversa Inicial (serve para quebrar o gelo e criar um clima adequado à entrevista).

Após todas as entrevistas, realizamos o tratamento adequado dos dados, através da transcrição das respostas e das reações dos sujeitos pesquisados. Para a análise dessas entrevistas, utilizamos alguns elementos da técnica de Análise do Discurso. Segundo Orlandi (2005, p.26):

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

Através da análise do discurso podemos compreender diferentes sentidos produzidos pelo texto, como ele se relaciona com o contexto em que foi produzido, pois a linguagem se constitui através das relações sociais, sendo também parte integrante destas. Para Oliveira (2008, p. 16),

A linguagem apenas emerge em relações intersubjetivas, em determinadas condições e, assim sendo, é no processo de interação verbal que o signo lingüístico, em qualquer de suas dimensões, reflete e refrata os valores dessa realidade, ou seja, tornando-se um indicador sensível e constitutivo das mudanças sociais.

Os sentidos de um determinado discurso estão relacionados com múltiplos fatores, tanto com o que é dito de maneira explícita ou implícita, as condições de sua produção, intenções do sujeito, o que poderia ter sido dito e não foi, quanto com outros discursos que já foram proferidos sobre o determinado tema. Essa pluralidade do discurso é confirmada por Navarro (2005) quando discorre sobre o diálogo de Bakhtin. Segundo a autora, para Bakhtin todo discurso é dialógico, pois o eu pressupõe a existência do outro, “o discurso leva e traz consigo o já dito e o não dito, o passado e o futuro, o oculto e o descoberto” (Navarro, 2005, p. 59).

Confirmando a pluralidade do discurso, Fischer (2001) descreve o interdiscurso como a possibilidade de aflorarem as contradições, as diferenças, os apagamentos e toda a heterogeneidade que caracteriza um discurso, enquanto prática social. Assim, através da análise do discurso dos professores procuraremos desvendar as marcas linguísticas que o integrem à formação discursiva de nosso aporte teórico, interpretando e compreendendo os sentidos ali relacionados.

Com o fim de aprofundar o olhar sobre as práticas pedagógicas da escola e das reformas curriculares desenvolvidas no Ensino Médio, desenvolvemos também a análise documental dos projetos do Ensino Médio Inovador e dos documentos relativos ao Ensino Médio. As pesquisas documentais possibilitam uma investigação da realidade sem o constrangimento dos sujeitos e a pesquisa de mudanças sociais e culturais (GIL, 1999).

Por outro lado, investigar a realidade através das ações, das práticas e das ideias de seres humanos históricos e subjetivos é um dos grandes desafios da pesquisa social, pois, o pesquisador precisa ainda lidar com três dimensões: técnica, ideológica e científica (MINAYO, 2009b). Por isso, a fim de estabelecer um primeiro contato com nosso objeto de estudo, o início de nossa pesquisa foi marcado pelo desenvolvimento de uma pesquisa piloto em duas escolas, com a aplicação de questionário com seis professores, três de cada escola.

Essa pesquisa piloto desenvolvida foi de grande valia, pois possibilitou o amadurecimento de alguns dos aspectos metodológicos citados, principalmente, aqueles relacionados com a escolha dos locais, sujeitos e métodos da pesquisa. Também podemos perceber a relação tênue que os docentes fazem entre violência e indisciplina na escola e qual a importância do diálogo nas suas práticas.

Além disso, durante o desenvolvimento do piloto pudemos vivenciar todas as etapas e dificuldades de se fazer uma pesquisa e, principalmente, de se desenvolver uma interação mais aprofundada com os sujeitos pesquisados, que como vimos, é de extrema importância na pesquisa qualitativa.

Percebemos também nas respostas dos professores, a importância do diálogo dentro das escolas. Por isso acreditamos que esse mesmo diálogo pode conduzir a uma educação transformadora, através do respeito, da confiança, da compreensão e da aprendizagem mútua, contribuindo, portanto, para a modificação do estado de violência na escola. Possibilitando também uma abertura ao outro, favorecendo a quantidade e a qualidade da interação social; estimulando a autonomia dos estudantes; oportunizando discussões e reflexões sobre situações problemas; trabalhando a expressão dos sentimentos e a resolução de conflitos interpessoais (TOGNETTA et al, 2010).

Uma escola dialógica trabalha de maneira mais adequada seus conflitos, numa perspectiva de que todos os sujeitos são diferentes e por isso podem divergir. Andrade (2011) associa a competência de gerir os conflitos na escola com a postura dialógica descrita nos livros *Professora sim, tia Não* e *Pedagogia da Autonomia*, destacando como principais elementos a amorosidade, a paciência, a tolerância, o rigor metodológico, o respeito, abertura afetiva ao novo e o comprometimento. Tais elementos caracterizam um professor que tem a capacidade afetiva de acolher seus alunos, compreendendo-os na diversidade e procurando desenvolver técnicas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem, além da convivência dentro do ambiente escolar. Isso implica, portanto, na capacidade dos professores de lidarem com os diferentes tipos de sentimentos, dentro da diversidade que o universo escolar possibilita.

Então, podemos perceber que a convivência pacífica dentro das escolas consiste no desenvolvimento de uma postura dialógica pelos seus agentes. Reconhecer e trabalhar os conflitos escolares pelo diálogo pode possibilitar a intervenção adequada da violência na escola.

Através de um levantamento no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos no período de 2006 a 2011 um total de 26 teses e 182 dissertações que tratavam sobre as violências na escola. Dentre estas, somente 4 teses e 35 dissertações foram desenvolvidas na região nordeste, o que demonstra um número

limitado de pesquisas, quando comparado às pesquisas desenvolvidas no sul e sudeste do país.

Com relação à abordagem dos estudos desenvolvidos na região nordeste, percebemos que de maneira geral, na sua maioria, buscavam as concepções de violência dos sujeitos envolvidos, em grande parte professores e gestores (ABREU, 2006; LACERDA, 2007; COUTO, 2008; JORGE, 2008; SILVA, 2011, ROCHA, 2011, SANTOS, 2011, SENA, 2011). Também localizamos muitas pesquisas sobre *bullying* cuja perspectiva era psicológica (NASCIMENTO, 2009; SILVA, 2010; GONÇALVES, 2011). Outras buscavam as representações sociais dos sujeitos e as estratégias de ação desenvolvidas (SILVA, 2011; ARAÚJO, 2011; MIRANDA, 2011; ESCOREL, 2011, NUNES, 2011). Encontramos também pesquisas sobre violência sexual (MARTINS, 2007; CUNHA, 2007; BORGES, 2011).

Vimos, portanto, que as pesquisas sobre as violências na escola se diluem na busca por entender as diferentes concepções dos sujeitos escolares envolvidos, suas estratégias de intervenção, as consequências da violência dentro do ambiente escolar, as sequelas psicossociais das vítimas e dos agressores e a busca por alternativas de enfrentamento da escola e da comunidade.

Por isso, precisamos avançar no intuito não de propor soluções para o problema das violências na escola, mas com o fim de estudar uma nova possibilidade de enfrentamento dessa realidade, estimulando o desenvolvimento da mediação dialógica dentro do ambiente escolar.

Por fim, gostaríamos de apresentar a possível descrição de nossa dissertação. Dividimos nossa pesquisa em três capítulos. No **primeiro capítulo** buscamos delinear nossa concepção de violência na escola, através da análise teórica de todas as nuances que envolvem o fenômeno e de como este se estabelece dentro da sociedade moderna. Nos tópicos 1.1. e 1.2. discutimos brevemente as principais distinções entre violência e indisciplina e entre violência na escola e conflito, respectivamente. No tópico 1.3 buscamos delinear nosso conceito de violência na escola, partindo dos estudos apresentados anteriormente.

No **segundo capítulo**, descrevemos e analisamos três perspectivas dialógicas. No tópico 2.1. apresentamos o diálogo de Bohm (1989) através de suas principais ideias sobre o movimento convergente de pensamento. No tópico 2.2. mostramos a dialogia centrada no outro de Bakhtin (1997). No tópico 2.3. buscamos compreender os elementos do diálogo e da educação libertadora de Freire (1987).

Por fim, no tópico 2.4. procuramos descobrir como a mediação dialógica pode ser estabelecida dentro da escola.

Já no **terceiro capítulo**, apresentamos o contexto local das escolas pesquisadas, apresentando as principais características do contexto social que as escolas estão inseridas. No tópico 3.1 apresentamos o funcionamento do Ensino Médio Inovador nas instituições. No tópico 3.2. procuramos compreender a realidade de violência nas escolas pesquisadas através das vozes dos sujeitos entrevistados. No tópico 3.3 buscamos o entendimento do diálogo existente dentro dessas instituições. Já no tópico 3.4, por fim, tentamos construir e apresentar possibilidades dialógicas dentro do ambiente escolar.

E, para finalizar o trabalho, nas **considerações finais** retomamos os principais aspectos abordados na dissertação, na tentativa de relacionar os conceitos teóricos com a realidade encontrada e de apontar alternativas possíveis e dialógicas de enfrentamento da violência na escola.

CAPÍTULO 1- VIOLÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

A violência acompanha o movimento da sociedade, com diferentes significações e ressignificações. Assim, com um olhar histórico percebemos os sentidos das violências desde os primórdios das civilizações. Suas diferentes configurações caminham de acordo com as mudanças culturais das sociedades locais e globais. Por isso, segundo Ianni (2002, p.8):

Sob vários aspectos, a violência é um evento heurístico de excepcional significação. Revela o visível e o invisível, o objetivo e o subjetivo, no que se refere ao social, econômico, político, cultural, compreendendo o individual e o coletivo, a biografia e a história. Desdobra-se pervasivamente pelos poros da sociedade e do indivíduo.

Destarte, a sociedade moderna pode ser marcada por diferentes tipos de violências, desde as agressões físicas, psicológicas, patrimoniais ou as guerras entre estados, muitas vezes, fundadas nos aspectos culturais ou econômicos. As evoluções científicas e tecnológicas trouxeram também novas possibilidades de condutas violentas, como por exemplo, os crimes virtuais que podem atingir milhares de pessoas com a mesma velocidade que a globalização e a internet circulam informações.

Uma sociedade também caracterizada pela velocidade tecnológica da comunicação, pela globalização e pelo capitalismo, onde o poder manifesta-se nas relações de forças estabelecidas pelo capital e pelo consumo. Logo, o capitalismo trouxe consigo as desigualdades sociais e econômicas, a alienação, as técnicas de dominação e as lutas pela emancipação, generalizando e multiplicando as contradições sociais (IANNI, 2002). Contradições que provocam guerras nacionais e locais, veladas ou notórias, que influenciam toda a vida em sociedade, condicionando comportamentos e relações sociais.

Este capitalismo exacerbado, segundo Ianni (2002), tem como vocação básica a destruição criativa, que consiste na constante busca pelo novo: novos bens de consumo, novos modos de produção, novos mercados. Um processo que também provoca a produção de muitas sucatas, seja em nível de produtos, que ficam velhos com a mesma velocidade em que são produzidos, seja a nível humano, relativo às forças produtivas ou mão-de-obra, seja a nível de técnica e de maquinário, dentre outros. Percebemos que na modernidade tudo se torna passageiro, efêmero.

Bauman (2001) compara a modernidade com líquidos fluidos. “Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p.8). A sociedade capitalista globalizada está em constante movimento, transforma-se rapidamente, diminuindo assim a noção de tempo e espaço.

Mas Bauman (2001) adverte que a modernidade nem sempre foi fluida, nos apontando uma modernidade original sólida, que tem sua concepção no Iluminismo e na busca pela razão e pela consequente quebra de todos os males, pois a partir do momento em que os homens desenvolvessem seu pensamento pela razão, seria possível desenvolver uma sociedade igualitária e justa.

Sugere também que os primeiros sólidos a derreterem foram aqueles ligados aos costumes tradicionais que limitavam as iniciativas dos sujeitos, restringiam a liberdade. Uma liberdade que era traço marcante do projeto Iluminista. Mas por outro lado, esse derretimento deixou espaço para o florescer da razão instrumental, baseada numa dimensão técnica-científica, teleológica, com o objetivo de dominar a natureza e os seres humanos, contrária, portanto, ao espírito iluminista de emancipação humana.

Essa razão, para Santos (2010), deixou os seres humanos cegos, incapazes de tomar as rédeas de suas vidas. Ao invés de possibilitar outros olhares, fortaleceu projetos econômicos e políticos deterministas e absolutistas. Bauman (2001) afirma também que a nova ordem era definida principalmente pela economia, dominando totalmente a vida humana. O capitalismo se desenvolve e domina as relações sociais. A razão que parecia ser a solução para todos os problemas da modernidade, conforme Santos (2010, p.32), entra em crise, pois:

Há um desencantamento com o poder transformador da razão. O conhecimento científico, que parecia resolver todas as questões dos indivíduos, tem sido usado como estratégia para domínio: a manipulação, a dominação e o controle dos indivíduos pela utilização de todo o aparato da razão técnica, a razão instrumental. A razão instrumental não tem fortalecido o ser humano, pelo contrário, o tem deixado preso e dominado, tornando-o impotente, com medos.

Essa crise da razão instrumental também é fruto, segundo Santos (2010), da hiper-racionalidade a qual destacou o ser humano com um ser apenas racional, esquecendo o lado emocional, subjetivo das pessoas, o que tornou a razão apenas instrumento de coerção. O derretimento dos primeiros sólidos, portanto, transformou

a modernidade da razão num instrumento de aprisionamento dos seres humanos, não iluminando o pensamento, nem libertando os sujeitos das trevas.

Já na modernidade fluida de Bauman (2001), esse derretimento dos sólidos adquire novo significado. O que está em jogo são as relações sociais que marcam o conflito entre a individualidade e a coletividade, ou seja, “os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (BAUMAN, 2001, p.12).

A modernidade transforma-se na sociedade dos indivíduos, os padrões socialmente impostos pelo sistema são substituídos pelos padrões privados do convívio social. Comportamentos que segundo Bauman (2001) também são maleáveis e modificam sua forma continuamente. Para ele duas características fazem da modernidade fluida nova e diferente:

A primeira é o colapso gradual da crença de que há um Estado de perfeição a ser atingido, do firme equilíbrio entre a oferta e a procura e a satisfação de todas as necessidades, das coisas humanas que se tornam transparentes porque se sabe tudo o que deve ser sabido, do completo domínio sobre o futuro. A segunda é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana foi atribuído às vísceras e energias individuais. (BAUMAN, 2001, p.37/38).

A individualização da sociedade consiste na busca incessante pela identidade humana. Cada ser humano é responsável por essa tarefa e por suas conseqüências, o que causou um abismo entre indivíduo e cidadão, segundo Bauman(2001). As questões privadas confundem-se com as públicas, por isso dramas privados de pessoas públicas ganham destaque na esfera do coletivo.

Os seres humanos cada vez mais se interessam pela vida privada do outro, a fim de buscar exemplos para resolver suas próprias questões pessoais. A publicidade da vida privada, proporcionada pelas redes sociais e pela mídia, permite que se penetre na individualidade do outro, com o objetivo de construirmos nossa própria identidade.

Nesse sentido, Wieviorka (1997) aponta duas faces complementares desse individualismo contemporâneo, se por um lado encontramos indivíduos que buscam participar da modernidade e de tudo que esta lhe oferece ou lhe promete, por outro lado também temos indivíduos que necessitam ser reconhecidos como sujeitos, que se autorizem a produzir uma identidade referindo-se ao coletivo, sem estar

necessariamente subordinado a ele. Assim, a vida em sociedade se comunga com o sentimento de auto-afirmação, de reconhecimento pessoal e existencial.

De acordo com Bauman (2001), o abismo entre indivíduos e cidadãos se estabelece na proporção em que os valores coletivos de uma sociedade, que outrora buscava o bem estar social, dá vazão aos interesses privados. Interesses que se diluem facilmente dentro do consumismo capitalista.

Num mundo em que as coisas deliberadamente instáveis são a matéria-prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo "lá fora". (BAUMAN, 2001, p.100)

Ter a capacidade de se ajustar à velocidade das transformações impostas pela modernidade faz parte da competência individual de tornar-se um sujeito mutável e flexível, aberto ao novo. Todos os dias as novidades tecnológicas, da moda e do comportamento desafiam as pessoas a se adaptarem subjetiva e objetivamente.

A relação tempo/ espaço nessa modernidade líquida muda a forma de convívio humano, pois a instantaneidade dos relacionamentos e o encurtamento das distancias através das redes sociais, ao mesmo tempo em que possibilitam uma maior aproximação espacial entre os sujeitos, também ampliam a frieza e o distanciamento subjetivo das relações, contribuindo para o detrimento do coletivo.

Por isso, Bauman (2004) destaca que a fragilidade dos laços sociais e o sentimento de insegurança estão presentes nas relações da modernidade. Cada vez mais os sentimentos e relacionamentos humanos se tornam efêmeros. Com a mesma velocidade que as pessoas buscam novos produtos no mercado consumista, novas relações se estabelecem e provocam uma nova configuração social. O outro passa a ser um produto de consumo.

A mesma rapidez, que faz as informações cruzarem o mundo em rede, comunicando e transformando a sociedade local e global, está presente nas relações intersubjetivas. Em um contexto onde o amor ao próximo se torna difícil e condicionado ao amor que nos é dado, segundo Bauman (2008), o homem da modernidade é um sujeito sem vínculos, sem raízes.

Um sujeito também marcado pelos sentimentos de insegurança e medo. De acordo com Bauman (2008, p.31),

Os medos são muitos e variados. Pessoas de diferentes categorias sociais, etárias e de gênero são atormentadas por seus próprios medos; há também aqueles que todos nós compartilhamos – seja qual for a parte do planeta em que possamos ter nascido ou que tenhamos escolhido (ou sido forçados a escolher) para viver.

Para o autor, conviver com esses diferentes medos tornou-se algo indissociável à vida humana. Um medo que é fruto da crise da modernidade racional, o homem que pensava em dominar a sociedade através da razão, agora é obrigado a conviver com um sentimento de insegurança permanente.

Apresenta-nos ainda o medo derivado, “uma estrutura mental estável que pode ser melhor descrita como o sentimento de ser suscetível ao perigo, uma sensação de insegurança e vulnerabilidade” (BAUMAN, 2008, p.9). Tal sentimento é capaz de orientar comportamentos e percepções sobre o mundo diante de ameaças concretas ou não. Por conta desse medo, as pessoas vivem na era da segurança, aprisionadas em seus apartamentos, vigiados por câmeras ou isolados nas suas casas por muros altos.

Dessa forma, cada vez mais os seres humanos se furtam do convívio social e, por isso, temos o grande aumento dos relacionamentos virtuais, fragilizando crescentemente os laços interpessoais. Porém, quanto mais nos protegemos, mais propulsionamos o medo, sentimos mais medo, como num ciclo vicioso. Para Bauman (2008), esse sentimento de insegurança tem, portanto, uma capacidade de autopropulsão e se torna ainda mais aterrorizante diante da nossa impotência.

Esses medos são ainda mais aterradores por serem tão difíceis de compreender; porém mais aterradores ainda pelo sentimento de impotência que provocam. Os perigos que tememos transcendem nossa capacidade de agir. (...) O impacto mais assustador do medo – reside, contudo, não nas ameaças percebidas ou imaginadas em si, mas no espaço amplo, embora abominavelmente mobiliado, que se estende entre as ameaças de que emanam os medos e nossas reações – as disponíveis e/ou consideradas realistas. (BAUMAN, 2008, p.31/32).

Martucelli (1999), tecendo reflexões acerca da violência na sociedade moderna, destaca que esse sentimento de insegurança e de impotência da modernidade é fruto de uma sociedade marcada por riscos. Para ele a violência na modernidade por um lado perde legitimidade, é ausente de qualquer significação positiva, por outro lado, a consciência dos indivíduos face aos perigos e aos riscos da modernidade, ampliam o sentimento de insegurança.

Já para Wieviorka (1997), a violência dessa sociedade individualizada se estabelece na busca incessante por produzir aquilo que antes era dado aos sujeitos

pelas instituições e pela cultura, produzindo os sentidos de uma existência que muitas vezes lhe é negada. Os progressos da mundialização reforçam as fragilidades pessoais, sobretudo quando se refere à possibilidade de combinar recursos instrumentais de acesso à modernidade, com questões subjetivas de reconhecimento enquanto sujeito.

Percebemos, então, que “a violência parece algo intrínseco ao modo pelo qual se organiza e desenvolve a sociedade moderna, seja ela nacional ou mundial” (IANNI, 2002, p.11). De caráter objetivo ou subjetivo, seja como instrumento de dominação ou de busca da identidade perdida, a problemática da violência atinge os mais diversos setores sociais dessa modernidade líquida e fluída, por isso é um fenômeno complexo que possui diferentes abordagens. A violência transforma-se historicamente não somente como fenômeno concreto, mas também no significado sociopolítico e nas representações que fazemos dela, pois ações ditas violentas em determinado contexto, podem não ser vistas do mesmo modo em outro momento. (DRAWIN, 2011; WIEVIORKA, 1997).

Considerando, portanto, a violência como um fenômeno de natureza histórica e social, enraizado no seio da modernidade, procuramos entender como ela se desenvolve dentro da escola, tendo em vista que é um espaço de grande importância social, já que lida com a produção de conhecimento e com a formação intelectual e humana dos sujeitos.

A violência na escola também se configura de maneira complexa e pode ter diferentes abordagens. Nesse sentido, vale a pena procurar desenvolver uma análise ampla das violências que se apresentam no ambiente escolar, tentando entender como elas influenciam o cotidiano da escola e as relações sociais entre os sujeitos.

1.1 Concepções de violência na escola

“As violências na escola têm identidade própria” (ABRAMOVAY ET AL, 2002, p.24). Não devem ser consideradas apenas como um fenômeno simples, fruto somente do estado de violência que marca a sociedade. Apesar de se expressar das maneiras mais comuns, como as agressões físicas e verbais ou os preconceitos e as indisciplinas, sua abrangência e complexidade afetam todas as relações possíveis no ambiente escolar.

Abramovay et al (2002) afirmam também que os estudos iniciais acerca desse fenômeno o consideravam apenas como uma questão de disciplina, de transgressão da ordem imposta. Em seguida, foi tratado como uma questão de delinquência juvenil, como um comportamento antissocial dos jovens. O problema da violência na escola estava, portanto, centrado na figura da juventude, no comportamento transgressor e fora dos padrões socialmente impostos. Entretanto, a pesquisadora nos apresenta que a violência no seio escolar deve ser percebida de maneira mais ampla, relacionando-a também com fatores sociais.

Debarbieux (2002) nos confirma o caráter complexo da violência, afirmando que sua análise deve ser realizada a partir de concepções macro e microsociológicas, enfatizando tanto questões exógenas, ou seja, de origem externa à escola, como fatores sociais, familiares, econômicos e políticos, quanto questões endógenas, isto é, de origem interna à escola, correspondentes ao grau de organização ou desorganização do ambiente escolar.

Compreender o grau de complexidade da violência na escola significa procurar o entendimento de que múltiplos fatores podem originar os diferentes tipos de violências que existem. Por isso a definição objetiva desse fenômeno vai depender do tipo de abordagem dada ao estudo. Com relação a essa definição, Debarbieux (2002) sugere a importância metodológica indicando que os estudos sobre a violência não devem considerá-la como um todo indivisível, mas que devem procurar pontos indicativos que justifiquem a sua escolha, ressaltando também a importância de se escutar as vítimas.

Partindo desse ponto de vista, o estudo desenvolvido por Abramovay et al (2002) procurou investigar diferentes tipos de violências da escola, observando desde fatores externos, como a segurança no entorno da escola ou as questões familiares; e fatores internos, como a organização pedagógica da escola. Para uma pesquisa de abordagem tão ampla, a pesquisadora considerou múltiplos aspectos, apresentando as diferentes faces da violência.

Para Abramovay et al (2002), a definição de violência na escola também pode variar conforme o local, o status de quem fala, a idade e provavelmente o sexo, o que dificulta ainda mais a construção de uma definição consensual, pois professores, alunos, gestores, pais e funcionários têm concepções diferentes da violência na escola.

Investigando questões de ordem estrutural do ambiente escolar interno e externo à escola, o entorno. Abramovay et al (2002) constataram que para a maioria dos sujeitos pesquisados, o entorno da escola é o lugar onde mais ocorrem os casos de violência, necessitando, portanto, de vigilância policial para coibir a marginalidade presente. Os sujeitos também apontaram a presença de drogas e as brigas de gangues como os principais tipos de violência que afetam o ambiente da escola, pois aliados à impotência da direção tomam conta da escola, ampliando ainda mais a insegurança presente.

Para gestores e coordenadores das instituições que participaram da pesquisa de Abramovay et al (2002), a escola deixou de ser um lugar seguro e protegido. O clima de insegurança toma conta do ambiente escolar, um lugar que estruturalmente também não satisfaz as necessidades dos sujeitos pesquisados. A falta de estrutura física adequada, que privilegie a segurança interna da escola contribui com esse sentimento de fragilidade.

Sobre as relações internas da escola, a pesquisa de Abramovay et al (2002) constataram que os sujeitos escolares concordam com a importância do estabelecimento de regras internas para o bom funcionamento do ambiente escolar, porém, não estão de acordo com o modo pelo qual são impostas de maneira arbitrária e autoritária. O autoritarismo é bastante ressaltado pelos alunos, os quais apontam regras que só se aplicam a eles, como por exemplo, o ato de fumar. Alunos não podem fumar na escola, mas professores, funcionários e gestores sim. Portanto, os estudantes questionam esse tipo de proibição.

Outro ponto ressaltado na pesquisa de Abramovay et al (2002), diz respeito à falta de relacionamento entre os alunos. Há o predomínio de uma indiferença entre os pares, motivando a falta de convívio social e a indiferença. A escola não é vista pelos jovens como espaço de promoção do convívio humano. O convívio social deles se estabelece na maioria dos casos fora da escola, com a participação em gangues ou em outros grupos, não havendo interesse por parte dos jovens em participar de organizações da própria escola.

Ao mesmo tempo em que estes jovens exibem uma certa desvinculação, isolamento e até mesmo estranhamento em relação aos seus colegas de escola, eles constituem formas alternativas de agregação, dentro e fora desta, como galeras, grupos de rappers, de grafiteiros, etc., as quais não tem como critério de pertencimento a organização institucional da classe de alunos, grêmios estudantis ou da escola como tal. (ABRAMOVAY ET AL, 2002, p.189)

Podemos perceber que a juventude cada vez mais se distancia da escola, pois participar de grupos que não fazem parte da organização escolar é mais interessante. Percebemos também nesse estudo, que predominam dois pontos de vista em relação à escola. O primeiro considera a escola como uma via de acesso para o exercício da cidadania, posição defendida pela comunidade escolar. Já o segundo considera a escola como um mecanismo de exclusão social, onde predominam situações de violência e discriminação, posição de alguns alunos.

Muitos foram os tipos de violência caracterizados por Abramovay et al (2002), tanto de ordem patrimonial, física ou psicológica. Mas um fato que nos chamou atenção diz respeito ao destaque dado ao racismo. O preconceito e a discriminação racista foi uma das principais modalidades de violências citadas pelas vítimas, mas ao contrário do que ficou demonstrado pela pesquisa, há o predomínio da negação do preconceito. A maioria dos sujeitos não admite ter preconceito racial, entretanto, as vítimas de racismo apontam diversos comportamentos discriminatórios.

A ocorrência de brigas, o porte de armas e pequenos furtos também tiveram certa frequência nas respostas dos sujeitos pesquisados. Essas brigas no geral são resolvidas entre os próprios envolvidos, havendo estímulo por parte dos colegas. Sendo assim, muito raramente os pais são chamados e a direção da escola também. Ainda com relação às brigas, estas são consideradas corriqueiras e banais, um mecanismo legítimo de solução dos conflitos. Em resumo, com relação às vítimas e aos tipos de violências que mais foram relatadas nas cidades e escolas pesquisadas, segundo Abramovay et al (2002, p.298):

Ao focalizar a vitimização pela violência, observa-se que em geral, os alunos são as vítimas mais constantes, seguindo-se os professores e os funcionários/diretores/grupos discriminados. As vítimas menos citadas são os policiais. A violência física foi a que mais atingiu a todos, seguindo-se a violência contra a propriedade. Por último, veio a violência verbal, a qual, na maioria das vezes, passa despercebida como forma de violência.

Abramovay et al (2002) também constataram a presença constante de vandalismos no ambiente escolar, frutos de uma administração muitas vezes autoritária, indiferente ou omissa. Segundo os alunos os três maiores problemas da escola são: “em primeiro lugar, o desinteresse e a indisciplina dos próprios alunos; em segundo, a carência de recursos humanos e materiais; e, em terceiro, a falta de

assiduidade e/ou de competência dos professores”. (ABRAMOVAY EL AL, 2002, p.340).

Um discurso que vai de encontro com o relato dos professores. Conforme, observamos na pesquisa de Abramovay et al (2002), os docentes confirmaram que não gostam das aulas e da maioria dos alunos, tendo como critério subjetivo o comportamento dos mesmos, principalmente em relação à disciplina em sala de aula e ao interesse pela matéria.

Nesse diapasão, podemos perceber também o quanto a relação professor – aluno está comprometida em virtude da violência na escola. Uma violência que, muitas vezes, é traduzida no autoritarismo, nos abusos de poder, nas punições arbitrárias, no ensino de má qualidade e nas relações conflituosas. Segundo Abramovay et al (2002), essa dimensão da violência está relacionada à violência simbólica, “por se tratar de um conjunto de fenômenos que nem sempre são percebidos como tal, por sua vítima” (p.340)

Revisitando a obra de Pierre Bourdieu, Vasconcellos (2002, p.81) define a violência simbólica como sendo “um mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias socialmente dominantes”. Segundo a autora, a violência simbólica se apoia no exercício da autoridade e para Bourdieu a transmissão da cultura escolar pela escola revela essa violência simbólica sobre os alunos de classes populares.

De acordo com Ristum (2004), muitos estudos apontam a violência simbólica como o principal tipo de violência promovido pela escola, mas a autora também aponta a existência de estudos que criticam essa modalidade de violência. Nessa perspectiva Ristum (2004), define a violência simbólica como um poder de construção da realidade, capaz de estabelecer o sentido do mundo, especialmente do mundo social, domesticando, portanto, os seres dominados. Nos apresenta, ainda, o conceito de *habitus* de Bourdieu, que consiste no “conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto que relaciona a estrutura com a prática social” (RISTUM, 2004, p.64), caracterizando a reprodução de práticas e símbolos que garantem a continuidade social.

Zaluar e Leal (2001) analisando a violência simbólica de Bourdieu tecem algumas críticas em relação aos conceitos apresentados. Segundo as autoras, o conceito de *habitus* de Bourdieu, sugere a indistinção entre os mecanismos de

dominação e os processos de reprodução, dificultando também a distinção entre sociedades democráticas e ditatoriais.

Além disso, para Zaluar e Leal (2001), no contexto de violência em que vivemos, as quadrilhas de traficantes e as galeras de ruas também são consideradas agentes de socialização, ao lado da escola e da família. Entretanto, a socialização proposta por esses grupos nada tem a ver com a ideologia do mérito que a escola mantém e não contribui para reforçar os estratos dominados, pois muda a dinâmica de vida: diminui a expectativa de vida dos jovens, dissemina o medo e a insegurança e institui o poder do mais forte ou do mais armado.

Ristum (2004) também aponta que o trabalho de Aquino (1998b) critica a violência simbólica, considerando que a escola não é mera reprodutora de forças externas a ela, mas sim que a escola também produz suas próprias contradições, através da reapropriação desses vetores externos.

A violência simbólica, portanto, apesar de estar relacionada com questões de poder e autoritarismo dentro da escola, não deve ser considerada como a principal violência presente no ambiente escolar, tendo em vista, principalmente, que a escola é uma instituição social, que produz seus próprios conflitos, relacionados ou não a fatores externos de dominação social.

Percebemos ainda, no estudo de Abramovay et al (2002) que a violência na escola pode ter um caráter instrumental, sendo válida ou não. Sua validade se consubstancia na possibilidade de defesa, principalmente quando percebida na voz dos jovens. Para os alunos a violência dentro das escolas influencia negativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para os alunos, há conseqüências diretas das violências nas escolas, fazendo com que tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. (ABRAMOVAY ET AL, 2002, p.340)

Podemos afirmar então, que a presença de violência pode afastar os jovens da escola de maneira crescente. A escola perde referência dentro do universo juvenil, não significa mais uma ponte para o acesso ao mundo do trabalho e a consequente melhoria nas suas condições de vida. (SPOSITO, 1998).

A pesquisa de Abramovay et al (2002) nos possibilita conhecer um pouco da realidade de violência nas escolas do Brasil, nos mostrando diversos tipos de violências, além dos fatores externos e internos que permeiam o cotidiano das

instituições escolares. Tudo isso à luz das diferentes vozes que compõem o universo das escolas, ou seja, alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade.

Também tecendo considerações sobre as violências do universo escolar, Charlot (2002), ressalta a importância de distinguirmos três tipos: violência à escola, violência da escola e violência na escola:

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, quando um bando entra na escola para acertar contas de disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. **Violência à escola** está ligada à natureza e às atividades da instituição, visam diretamente a instituição e aqueles que a representam, contra a escola. **Violência da escola**, uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam. (CHARLOT, 2002, p. 434/435).

Para o autor essa distinção é necessária, tendo em vista que a escola é impotente diante da **violência na escola**, pois ela vem de fora, apenas se processando dentro da escola, não se relaciona, portanto, com o funcionamento da instituição. Já com relação à **violência à escola** e a **violência da escola**, as instituições possuem uma margem de ação, podendo desenvolver mecanismos pedagógicos de enfrentamento, pois estão diretamente ligadas com a ocorrência desses tipos de violência.

Charlot (2002) ressalta ainda que os alunos são as maiores vítimas dos casos de violência no ambiente escolar, apesar de também figurarem como os principais autores. Distinguindo agressividade de agressão e violência, aponta que a violência remete uma característica da agressão, através do uso da força, do poder e da dominação. Já a agressividade está relacionada com uma reação de caráter biológico e psicológico e a agressão seria apenas um ato de brutalidade física ou verbal. A violência, portanto, seria uma ação com o intuito de dominar, de demonstrar e ter poder através do uso da força. Um pensamento que se contrapõe à violência descrita por Arendt (1970).

Para Arendt (1970), poder se distingue de violência, pois a violência está relacionada com fatores de instrumentalidade e dominação, quando não se reconhece ou utiliza recursos de reconhecimento e diálogo. Já o poder “é originado sempre que um grupo de pessoas se reúne e age de comum acordo” (ARENDR, 1970, p.32/33). O poder se estabelece quando as pessoas convergem num pensamento comum, não visa dominar.

Dessa maneira, Arendt (1970) não relaciona violência com a essencialidade humana, mas sim com os meios que se utilizam para dominar e confirmar os pactos políticos, relacionada com a falta de diálogo e de acordo. Um diálogo que possibilita o poder. Portanto, a dominação violenta está longe de implicar em poder.

Sposito (1998) também relaciona violência com o uso da força e a quebra do diálogo, impossibilitando assim, o estabelecimento das relações sociais dentro do ambiente escolar. Desenvolvendo inúmeras pesquisas sobre a violência escolar no Brasil, afirma também que a partir dos anos 90, houve uma mudança nos principais tipos de violência escolar, pois além de atos de vandalismo, passamos a encontrar com mais frequência agressões interpessoais entre o público juvenil, entre elas agressões físicas, verbais e ameaças, havendo um maior interesse político pelos casos de violência na escola, tendo em vista as mudanças ocorridas na própria escola.

Segundo Sposito (1998), a primeira iniciativa pública brasileira, de âmbito nacional com o fim de redução da violência na escola não partiu do Ministério da Educação, mas sim, do Ministério da Justiça, que contando com o apoio de algumas instituições não governamentais e de institutos de pesquisa sobre a violência, criou uma equipe especializada em elaborar diretrizes de combate e prevenção à violência na escola. Articulando também diversas ações a nível estadual e municipal.

O primeiro grande projeto, fruto dessa parceria, segundo Sposito (1998), foi desenvolvido no ano de 2000 em 14 estados brasileiros. Respeitando o contexto local de cada estado, o Programa Paz na escola promoveu atividades de capacitação e treinamento de jovens e policiais em mediação de conflitos, direitos humanos e campanhas de desarmamento da população. Também capacitou professores para a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e estimulou a criação de grêmios nas escolas.

Para a autora, as iniciativas públicas de enfrentamento da violência escolar no Brasil ainda são incipientes, na maioria dos casos, demandam o estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições, são fragmentadas e partem dos poderes estatais e municipais. Apesar de nas décadas de 80 e 90 o interesse pelo tema ter tomado um maior destaque pelo governo, ainda temos muito a fazer.

Sposito (1998) também ressalta a influencia da mídia no destaque dado ao tema da violência escolar. Inúmeras agressões são noticiadas e transmitidas pelos meios de comunicações, tanto agressões entre alunos, quanto entre professor-

aluno, aluno-diretor, casos que envolvem os principais sujeitos escolares. Esse destaque midiático também contribui para o sentimento de insegurança que permeia o meio escolar.

Com relação a esse sentimento de insegurança, Teixeira e Porto (1998) destacam que o contexto externo de desigualdade e exclusão social, influencia no crescimento de situações de violência escolar, contribuindo também para a criação de um imaginário do medo dentro da escola. Um medo que é fruto da modernidade, pois a crise da razão e o individualismo social ampliam esse sentimento dentro da sociedade. Sendo assim, segundo as autoras, esse imaginário do medo configura-se da seguinte maneira:

1)O imaginário do medo é alimentado por dados reais ou imaginados; 2) O medo consubstancia-se em objetos historicamente determinados; 3) Ao mesmo tempo em que o imaginário do medo coloca todos contra tudo, estabelece uma rede de relações que fortalece a solidariedade e a socialidade entre os membros do grupo, que se unem pelo sentimento comum de insegurança; 4) A insegurança e o medo, reais ou imaginados, provocam novas medidas de segurança. (TEIXEIRA E PORTO, 1998, p.57).

Dessa maneira, o sentimento de insegurança e o medo podem potencializar situações geradoras de violência, produzindo uma “cultura de violência” dentro da escola (TEIXEIRA E PORTO, 1998). O autoritarismo dos docentes, frente às possíveis condutas transgressoras dos alunos, o medo das provas, da reprovação são exemplos de como esse medo pode interferir no cotidiano escolar, segundo as autoras.

Por fim, Teixeira e Porto (1998) ressaltam a importância de se aprender a lidar com a violência na escola, sem a finalidade de domesticá-la através de regras autoritárias e impostas. Para isso, destacam a importância da recriação de ritos escolares que estimulem o desenvolvimento do coletivo, através de atividades grupais, favorecendo, portanto, a ritualização da violência e da desordem, ao mesmo tempo em que desenvolvem potencialidades em favor de uma nova ordem.

Podemos perceber nos estudos apresentados, que o contexto de violência na escola possibilita inúmeros olhares e, conseqüentemente, violências. Além da violência propriamente dita, encontramos também no meio escolar um sentimento de insegurança e medo que potencializa os casos de violência e que provoca mudanças na estrutura e funcionamento das escolas.

A escola faz parte da dinâmica social e produz suas próprias contradições. Por isso, a violência na escola perpassa por questões de caráter social, externas ao ambiente escolar e por questões internas, de origem pedagógica. Assim, pensar na escola também implica investigar como se processam suas relações sociais, isto é, como os sujeitos escolares se relacionam interpessoalmente e como a escola se relaciona com a comunidade a qual pertence.

Outro tipo de violência, que ganhou destaque social nos últimos anos corresponde ao “*bullying*”. Fante (2005, p.29), o define “como um comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais, no qual os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”.

Tal tipo de violência pode ocorrer no âmbito de escolas públicas e particulares, universidades e empresas. Também não podemos esquecer a modalidade *cyberbullying*, ocorrida no ambiente virtual, principalmente nas páginas de relacionamento, onde afirmações injuriosas percorrem o mundo todo através da internet (FANTE, 2005).

Segundo pesquisa realizada em 2003 pela Associação Brasileira de Proteção a infância e adolescência (ABRAPIA) no município do Rio de Janeiro, 60% dos entrevistados admitiram ter sofrido *bullying* em sala de aula. Segundo Fante (2005), muitas pesquisas são desenvolvidas sobre essa modalidade de violência e suas consequências, principalmente nos Estados Unidos, onde há uma grande incidência dos casos e o pesquisador norueguês, Dan Olweus foi pioneiro nos estudos sobre esse tipo de violência na década de 70.

Fante (2005) desenvolveu um Projeto Pedagógico de combate e prevenção ao *bullying*, na cidade de Barretos, interior de São Paulo no ano de 2000. Segundo sua pesquisa 81% dos alunos investigados se envolveu em condutas violentas, sendo 41% desse percentual caracterizadas por *bullying*.

Conforme Albino e Terêncio (2009, p.1), a denominação *bullying* “define todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”. Em geral, os jovens considerados diferentes, seja na aparência física ou comportamental, são perseguidos e humilhados.

De acordo com Fante (2005) há uma disputa desigual de poder, pois a vítima não consegue se defender, pelo contrário, na maioria dos casos se retrai, sofrendo

depressão, baixa autoestima, ansiedade, dentre outros sintomas, caracterizando a Síndrome dos Maus-tratos Repetitivos (SMAR).

Por isso, a maioria dos estudos sobre essa modalidade de violência escolar é de natureza psicológica, buscando observar que tipo de consequências emocionais e sociais essas intimidações podem provocar em suas vítimas. No Brasil, no período compreendido entre 2006 e 2011, de acordo com o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podemos encontrar 1 tese de doutorado e 38 dissertações de mestrado sobre *bullying*. A maioria desses trabalhos foi realizada em programas de pós-graduação das universidades localizadas no sul e sudeste do país.

Percebemos então, que a violência na escola se manifesta de diferentes maneiras, advindas de fatores sociais e pedagógicos: a presença de drogas, de agressões físicas, verbais, de *bullying*, de preconceitos, de autoritarismos, de furtos, de armas, de violência sexual, dentre outras. Violências que interferem diretamente no cotidiano escolar, pois altera a rotina das escolas, causa o afastamento dos alunos e o desestímulo dos professores.

Sem a pretensão de aprofundar as discussões sobre o cotidiano, mas, somente com a intenção de refletir sobre a importância do fazer pedagógico para a mediação da violência no dia-a-dia das escolas, vale à pena analisar a concepção de cotidiano de Certeau (1998). Segundo Duran (2007), três pontos da teoria de Certeau (1998) se destacam: o fato dele acreditar na capacidade inventiva dos mais fracos, o rigor conceitual e a crítica reflexiva-histórica e o seu compromisso em narrar práticas comuns.

Duran (2007) afirma que o cotidiano para Certeau (1998) é construído também pelo fazer criativo de autores anônimos, que reinventam a lógica imposta pelo sistema. Quando refletimos sobre a violência na escola, percebemos a importância desse fazer criativo, seja para lidar com a violência social que transpassa os muros da escola, seja para que a escola repense sua própria condição interna, provocadora da violência.

Além disso, quando pensamos no cotidiano da escola, automaticamente, lembramo-nos de indisciplina. Mas será que esse comportamento dos jovens não seria também violência na escola? A fim de refletir acerca dessa questão, procuramos analisar, a seguir, o posicionamento de alguns estudos sobre o tema.

1.2 Indisciplina ou violência? Tecendo considerações

Em geral, observamos que a indisciplina está intimamente ligada ao modo como os professores e a escola se relacionam com os alunos, a postura pedagógica do docente influencia bastante no que ele considera como indisciplina na sua sala de aula. Segundo Silva e Nogueira (2008, p.20),

Por serem contextuais e historicamente determinados, os padrões de disciplina podem variar entre os diferentes estabelecimentos de ensino, e até mesmo entre os diversos professores. Assim, o que é considerado como indisciplina em determinado contexto, em outro pode ser vislumbrado como agressão, violência, etc.

Nesse sentido, as autoras citadas associam disciplina a determinadas formações sociais, como por exemplo, a disciplina familiar, religiosa, militar, escolar, sindical, etc. Cada uma dessas modalidades de disciplina possui características próprias de sua instituição e variam conforme o contexto histórico em que estão inseridas.

Garcia (1999) também ressalta que a indisciplina tem múltiplas causas e contextos historicamente construídos e, por isso, devemos superar a ideia de associar indisciplina como apenas questão de mau comportamento dos alunos. “O bom comportamento nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias” (GARCIA, 1999, p.105).

Para Giglio (1999, p. 185), “fala-se da indisciplina dos alunos como a quebra de regras ou de modelos de conduta que não foram escritos e atuam de forma naturalizada”. Entretanto, para a autora é necessário buscar um novo sentido na organização institucional da escola, que atenda às necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade.

Convergindo com o pensamento de Giglio (1999), Garcia (1999) amplia a definição de indisciplina, considerando-a sob três dimensões: 1. Diz respeito ao comportamento dos alunos durante as atividades pedagógicas, dentro ou fora da sala de aula; 2. Refere-se a processo de socialização dos jovens, tanto com seus pares, como com os outros profissionais da escola e 3. Considera o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nessa perspectiva, Garcia (1999, p.102) define indisciplina como:

A incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento assumido pela comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes.

Para Garcia (1999) a escola deve repensar as condições de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades e a do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, nos coloca que a escola não deve ser palco do autoritarismo, mas sim, de uma disposição consensual de todos os sujeitos que fazem parte da escola.

Abramovay (2005) também afirma que a escola, enquanto produtora e reprodutora da violência, estabelece normas de funcionamento de maneira unilateral, sem considerar a opinião dos alunos e por isso, muitas vezes, não atende as suas expectativas. Por ser um *lócus* da juventude, a escola deve levar em consideração suas características, seus anseios e diversidades. Nesse sentido, de acordo com Abramovay (2005):

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é 'ser jovem', inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a noção do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. (ABRAMOVAY, 2005, p. 29).

Já com relação à postura da escola e dos professores diante da indisciplina dos alunos, Abramovay (2005) aponta que as principais alternativas usadas são: advertências verbais e escritas, solicitar a presença dos pais, mandar para a direção e tirar ponto das notas. Ressalta ainda, que muitas vezes essas alternativas não têm equivalência nenhuma com o comportamento do aluno, sendo aplicadas, às vezes, punições severas a atitudes de menor potencial. “O que sugere certa indeterminação que pode banalizar, confundir os alunos, enfraquecer a legitimidade da ação da escola e até mesmo incentivar certo autoritarismo” (ABRAMOVAY, 2005, p.341).

O autoritarismo, em alguns momentos, pode ser fruto do despreparo da escola e dos professores para lidarem com determinadas situações. Ao invés de estimular o diálogo e a solução pacífica, provoca ainda mais o clima de insegurança e de desrespeito dentro do ambiente escolar, desestruturando as relações sociais instauradas.

Aquino (1998b, p.5) ressalta a importância de se repensar a escola, quando afirma que para superar o fracasso escolar é preciso rever algumas verdades que

não alteram os rumos do cotidiano escolar, como por exemplo, o conceito de aluno desrespeitador. Para o autor, pensar na escola atual significa também “uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno”.

Abramovay (2005) afirma que a indisciplina é um dos fatores de deteriorização da relação professor-aluno, mas também deve ser considerada como um conflito positivo, que adverte para se repensar os rumos e rotas escolares. “Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos” (ABRAMOVAY, 2005, p.103).

Para muitos o fracasso escolar está diretamente associado à indisciplina e ao baixo aproveitamento dos alunos e por isso devemos superar a idéia de uma escola disciplinadora, onde o medo e a submissão são os principais elementos que conduzem o comportamento dos jovens dentro da escola. Esse tipo de disciplina escolar é uma forma de violência institucional que prejudica o pleno desenvolvimento dos alunos, pois uniformiza e impede o florescer de todas as suas potencialidades (AQUINO, 1998a).

Nesse sentido, Garcia (1999) aponta que é importante a escola compartilhar e comunicar aos estudantes suas expectativas em relação às potencialidades deles, ressaltando a necessidade de que os jovens assumam responsabilidades junto à escola. Afirma também, que os professores devem ter uma maior autonomia para resolver seus problemas em sala de aula, possibilitando um estreitamento da relação professor- aluno e que a escola deve promover um engajamento da comunidade escolar, ampliando seu espaço de participação.

Já quando pensamos em violência na escola, os questionamentos adquirem uma dimensão maior, devido à natureza complexa do fenômeno. Segundo Parra (2009, p.9265) “A violência decorre de uma visibilidade maior, suas marcas são mais evidentes e de repercussão social mais ampla, o dano provocado possui um alcance social que vai do poder de polícia do Estado até o sistema de atendimento de saúde”, afirmação que nitidamente associa violência a fatores exógenos a escola.

Discordando desse pensamento, Aquino (1998a, p.4) aponta que o problema da violência na escola não está ligado somente a fatores exógenos e sociais, mas também às relações de ordem interna, traduzido “por meio da apropriação de

vetores de força por parte de seus atores constitutivos”. Isso muitas vezes faz com que a própria escola produza a violência, chamada institucional.

Silva e Nogueira (2008) ao tentar estabelecer uma distinção entre violência e indisciplina na escola, também apontam que os principais estudos sobre a temática no geral distinguem os fenômenos de acordo com a gravidade do comportamento. Segundo as autoras:

Os estudos sobre violência escolar, embora reconheçam a dificuldade de conceituação, acabam por apontar para definições de violência que têm como elementos aparentemente consensuais o poder destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força, a existência do agressor/ou vítima. Em contraposição, quando se fala em indisciplina, aponta-se para a idéia da quebra de regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como disciplinares. (SILVA E NOGUEIRA, 2008, p. 26)

Embora considerem a pouca gravidade da indisciplina em relação à violência na escola, Silva e Nogueira (2008) afirmam que a indisciplina é frequente e pode constituir atos perturbadores das atividades pedagógicas, inviabilizando a socialização dos discentes. Ressaltam também, o fato de o estudo acerca da indisciplina escolar no Brasil ser pouco desenvolvido, pois, no geral, dilui-se nos estudos sobre a violência, o que não contribui em nada para o aprofundamento das discussões.

Garcia (1999) de igual modo ressalta que indisciplina e violência são fenômenos distintos e que a violência social pode provocar a indisciplina em sala de aula, mas não pode explicá-la totalmente. Assim, podemos perceber a indisciplina e a violência na escola como conceitos, que de alguma forma se entrelaçam, pois quando tratamos a indisciplina como uma quebra de regras por parte dos alunos ou como expressão de autoritarismo dos agentes escolares, a violência pode ser considerada como um tipo de indisciplina, bem como, atitudes de indisciplina podem ser consideradas violência.

Dessa maneira, acreditamos que mais importante do que estabelecer uma distinção precisa entre esses dois fenômenos, devemos reconhecer que a escola é uma instituição social marcada por diversos conflitos e que precisa ser repensada sob o prisma dialógico, a fim de superar esses conflitos por meio de práticas que valorizem os estudantes e possibilitem uma maior participação de todos os sujeitos escolares na construção da escola.

1.3A teia de conflitos na escola

Segundo Chrispino (2007, p.15), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito”. O conflito está presente em cada ser humano, como também, nas instituições e relações sociais, sendo instaurado pela diversidade de interesses e de pensamentos.

Para o autor citado, existem dois tipos principais de conflitos: 1. Conflitos intrapessoais, de origem interna aos sujeitos que dizem respeito às suas próprias decisões pessoais; 2. Conflitos interpessoais, os quais se estabelecem nas relações sociais, como por exemplo, a separação conjugal ou desentendimento entre vizinhos.

Chrispino (2007) ressalta também que os seres humanos e as instituições têm dificuldade de reconhecer o conflito, detectando-o, muitas vezes, apenas quando se instaura a violência. O autor conclui que isso ocorre, porque temos a tendência de sempre procurar coibir a violência sem tratar o conflito que a ocasionou. Dessa maneira, o conflito mal resolvido pode vir a ser a principal causa da violência. “Quando a diferença se faz desigualdade, surge o conflito, e a violência é gerada dependendo da forma como os conflitos são entendidos e enfrentados” (SANTOS, 2010, p.29).

Almeida (2009, p.70) também concorda que a abordagem dada ao conflito, pode contribuir para que este seja causador ou não da violência, afirmando que:

O conflito aparece em diferentes ambientes sociais, desde que haja o compartilhamento de espaços, atividades, recursos, normas e sistemas de poder. Embora o conflito não seja, necessariamente, um fenômeno da violência, em muitas ocasiões em que sua abordagem é imprópria, pode prejudicar o clima relacional e causar uma violência multiforme – política, física, social, militar, emocional, sexual, dentre outros – tornando-se difícil reconhecer o problema.

Reconhecendo a presença de conflitos no âmbito escolar, Chrispino (2007) afirma que a massificação da educação trouxe para a escola a diversidade e, ampliou os casos de conflito. Um público que outrora era oriundo de camadas abastadas e que tinha interesses comuns, agora se diversificou e possui anseios, expectativas e interesses divergentes. Isso não significa que outrora não havia

conflitos, pelo contrário, o conflito sempre fez parte da escola, sendo algo até natural e positivo. Assim, Chrispino (2007, p.) elenca algumas de suas vantagens:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permite perceber que o outro tem uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
- Ensina que a controvérsia é uma oportunidade de amadurecimento e crescimento social.

Nessa perspectiva, não podemos perceber o conflito como algo ruim que se insere no cotidiano das pessoas. O conflito, quando devidamente reconhecido pelos indivíduos, pode servir para um maior crescimento pessoal e do grupo. (CHRISPINO, 2007; SALES, 2007). Quando pensamos no universo escolar, o conflito pode aproximar os sujeitos e contribuir para a formação humana dos jovens. Chrispino (2007, p.20) considera como conflitos escolares “aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla”.

Os principais conflitos escolares entre professores e alunos ocorrem quando, por exemplo, alunos não são entendidos pelos professores, quando não concordam com suas notas, quando os professores discriminam o aluno por algum motivo ou por conta de seu desinteresse. Na relação entre professores, os conflitos dizem respeito à falta de comunicação, disputa por cargos hierárquicos na escola e divergências políticas. Nas relações entre alunos, há disputas por espaços na escola, rivalidade entre grupos, perda ou dano de bens escolares, etc. (MARTINEZ ZAMPA, 2005 apud CHRISPINO, 2007).

Almeida (2009) aponta que, no geral, os conflitos são resolvidos na direção da escola através de algum tipo de punição, não havendo um profissional responsável por desenvolver o tratamento adequado desses conflitos, ou seja, que propicie o diálogo entre as partes, levando-os a solucionarem de maneira pacífica suas divergências.

Segundo Santos (2010, p.28), “a educação não ocorre pela ausência de conflitos”, por isso a escola precisa encontrar alternativas que estimulem o reconhecimento e o tratamento positivo desses conflitos, procurar soluções não-

violentas de pacificação. Não adianta, portanto, tentar eliminar o conflito, regulando-o com imposições arbitrárias. A autora ressalta ainda que:

O olhar atento para os conflitos não é suficiente para o bom desenvolvimento da escola. Outros fatores como a acolhida aos adolescentes, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a justiça social, as necessidades básicas sendo atendidas, fazem com que a escola tenha as condições necessárias para desenvolver seu trabalho. (SANTOS, 2010, p.29)

Nesse sentido, Santos (2010) alerta para a importância de as escolas repensarem suas práticas e valores, trabalhando o reconhecimento e o tratamento dos conflitos através de uma nova prática pedagógica. É necessária uma postura inclusiva, que considere os anseios da comunidade escolar e que promova um clima de paz no ambiente escolar.

Portanto, podemos perceber que a violência na escola também está relacionada com os diferentes conflitos que permeiam o ambiente escolar, gerados pelas diferenças e singularidades dos sujeitos e da própria escola.

1.4 Entre rupturas e construções: delineando nossa perspectiva de violência na escola

Diante das dificuldades de aprendizagem, o jovem fala com o professor: “- Não vou nunca chegar lá, estou dizendo. A escola não foi feita para mim, ‘fessor!” (PENNAC, 2008, p.93). Muitas vezes, esse é o sentimento da maioria dos jovens que não se sentem incluídos no ambiente escolar. Uma escola marcada por contradições, conflitos e violências, que contribuem também para esse tipo de sentimento.

O aporte teórico suscitado neste capítulo nos demonstrou as diversas faces da violência no ambiente escolar. O fenômeno ora se apresenta como manifestação da violência social, oriunda das desigualdades socioeconômicas provocadas pelo capitalismo, ora advém das relações autoritárias que se estabelecem no seio escolar, ora são consideradas manifestações da indisciplina, de conflitos mal resolvidos ou do medo, dentre outras. (ABRAMOVAY et al, 2002; 2005; SPOSITO, 1998; DEBARBIEUX, 2002, CHRISPINO, 2007, AQUINO, 1998b).

As escolas se utilizam de diferentes abordagens na tentativa de coibir comportamentos violentos ou indisciplinados, sendo que na maioria das vezes, as medidas têm um caráter punitivo, não procurando aproximar os jovens da escola,

convidando-os a participar do processo, criando um sentimento de amor e responsabilidade pela construção da escola.

A comunidade escolar também não se sente responsável pela escola, pouco participando e contribuindo com as atividades pedagógicas. Dessa maneira, a escola não estabelece vínculos, não propicia o diálogo e contribui para a fragilidade das relações sociais escolares, principalmente do professor-aluno. Segundo Cabral e Lucas (2010, p.50):

Se os casos de violências nas escolas não forem enfrentados de maneira participativa por todos, correremos o risco de sermos afastados das discussões presentes no âmbito escolar e nas próprias comunidades, questões que fazem parte dos alicerces culturais de toda a sociedade que se afirma como democrática e que aponta para a importância da dignidade das pessoas, que valoriza a liberdade e a igualdade entre os diferentes, a solidariedade sem limite, o respeito ao próximo e a tolerância.

Cabral e Lucas (2010) ressaltam, portanto, a importância da participação de todos os sujeitos escolares no enfrentamento da violência na escola e afirmam também que a escola deve ser um lugar de promoção da igualdade e do reconhecimento das diferenças.

Nessa perspectiva, conscientes das diferentes violências que permeiam a escola e tomando como referência os diversos autores apresentados aqui, consideramos **como violência na escola todo e qualquer constrangimento físico ou moral dentro das relações escolares e da própria prática pedagógica da instituição, praticados ou sofridos por sujeitos que mantenham relação, direta ou indireta, com ela.**

Uma escola, enquanto instituição de formação social, deve buscar alternativas dialógicas de enfrentamento e prevenção dessa violência agregando valores positivos para a construção de um ambiente de paz. Pennac (2008, p.205), ressalta a importância da educação e da escola para a vida dos seres humanos afirmando: “basta um professor – um só! – para nos salvar de nós mesmos e nos fazer esquecer dos outros”. Fundada no amor, no respeito e na cooperação, a escola pode integrar e transformar toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO 2 – TRILHANDO UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO NA ESCOLA

Para refletirmos sobre a possibilidade de uma escola dialógica, primeiramente precisamos do entendimento do que seria esse diálogo e à qual perspectiva dialógica estamos nos referindo. Etimologicamente a palavra diálogo é de origem grega, vem da palavra dialogos, onde “dia” significa através de e “logos” quer dizer o significado da palavra (Bohm, 1989), popularmente nos remonta a uma conversa entre duas ou mais pessoas, mas no contexto escolar essa perspectiva é ampliada, envolvendo também a questão pedagógica da instituição.

Nas instituições de Ensino Médio, *locus* de nossa pesquisa, o diálogo é diretriz básica, devendo permear todo o funcionamento da instituição e ser subsídio que contribua para agregar os sujeitos escolares e para a construção do conhecimento desses mesmos sujeitos.

Assim, a fim de aprofundar o conhecimento sobre esse diálogo, buscamos a compreensão de três perspectivas dialógicas diferentes, unindo-as num movimento de complementaridade, para, então, chegarmos ao nosso diálogo, aquele que possa contribuir com a mediação da violência na escola. Para tanto, como veremos adiante, nosso estudo se baseou em três teóricos, David Bohm (1989), Mikhail Bakhtin (1997) e Paulo Freire (1987).

2.1 Buscando desvendar o pensamento coletivo de David Bohm

Para Bohm (1989), o diálogo “é o significado compartilhado, assim criado, é a ‘cola’ ou o ‘cimento’ que mantém as pessoas e a sociedade unidas” (p.2). A partir do diálogo, as pessoas criam um movimento de pensamento e comunicação coerentes, tanto em nível de percepção quanto de sentimentos, isto é, o diálogo possibilita um pensamento coletivo, um fluir de ideias, que cria uma nova compreensão.

Mas, para estabelecermos esse diálogo, Bohm (1989) ressalta a importância de suspendermos nossas pressuposições, ou melhor, nosso conhecimento de raiz, opiniões que todos os indivíduos tendem a ter sobre determinados assuntos, lugares ou pessoas. Um conhecimento adquirido ao longo de sua existência, “tudo que está programado em sua memória” (Bohm, 1989, p.3).

Tal suspensão não significa, no entanto, deixar de acreditar nelas, mas sim, estar aberto ao outro e ao novo. Para Bohm (2005), geralmente não percebemos,

mas nossos pressupostos afetam diretamente o modo como vemos e experienciamos as coisas, eles funcionam como um filtro, como o próprio observador, selecionando e organizando as informações consideradas importantes. Por isso também nossos pressupostos influenciam tanto naquilo que acreditamos e queremos.

Nesse processo de suspensão dos pressupostos, Bohm (2005) também destaca que as reações físicas produzidas por nossos sentimentos são oriundas do pensamento. Além disso, afirma que podemos obter provas diretas de que tanto o pensamento influencia nos sentimentos, como vice-versa. Quando conseguimos realizar essa suspensão, percebemos que as reações produzidas no nosso corpo não são tão relevantes.

Segundo Bohm (2005) o desenvolvimento dos seres humanos está voltado para respostas imediatistas e impulsivas, fato que fomenta a violência. Por sua vez, geralmente temos a tendência de sempre rebater algo que não concordamos, ou melhor, tentamos impor nossa ideia, nossa crença com o uso da força. “Por isso a violência tende a aumentar. Ela faz parte do ‘programa’ da memória” (BOHM, 2005, p.135).

Quanto mais violento você for, mais implementará o programa mental para a violência, e assim ele se tornará cada vez mais automático. Na maioria dos casos, o que é preciso é suspender. A força só é necessária ocasionalmente. Para sobreviver neste mundo, você deveria aprender a suspender seus pressupostos (BOHM, 2005, p.135).

Destarte, a persuasão e a convicção sobre algo não deve fazer parte do movimento dialógico. Quando tentamos convencer o próximo de nossas verdades, entramos numa disputa de opiniões, que nem sempre podem estar totalmente certas. O diálogo sugerido por Bohm (1989) pode ser desenvolvido num grupo ou individualmente, basta que adotemos essa postura de percepção e de abertura ao que está ao nosso redor, avaliando com sensibilidade todas as opiniões, inclusive as nossas.

Aquilo que cada um pensa sobre algo deve ser absorvido pelos outros e não contestado, a pessoa pode manter ou não sua opinião, entretanto, esta vai ser vista por todos. “Assim, existe no diálogo, tanto uma mente coletiva, como uma mente individual e, tal como numa corrente, o pensamento flui entre elas” (BOHM, 1989, p.13).

Nesse processo dialógico todos ganham, não há tentativa de vencer. “É uma situação ‘ganha-ganha’, uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles” (BOHM, 2005, p.35). É, na verdade, um movimento entre sujeitos ativos, que favorece a comunicação. Quando temos a liberdade de expor nossas pressuposições e disposição para ouvir o outro, num sentimento de abertura e não de defesa, sem preconceitos, conseguimos reinventar algo novo e comum a todos.

É evidente que a comunicação, no sentido acima descrito, é necessária a todos os aspectos da vida. Assim, se as pessoas quiserem cooperar (isto é, literalmente “trabalhar juntas”), precisam ser capazes de criar algo em comum: alguma coisa que surja de suas discussões e ações mútuas, em vez de algo que seja transmitido por uma autoridade a outros que se limitem à condição de instrumentos passivos. (BOHM, 2005, p.30).

Nessa comunicação dialógica, quando um sujeito expõe algo, o outro vai responder com um significado geralmente diferente daquilo que realmente se quis dizer. Então, o primeiro interlocutor pode perceber algo novo tanto pra si, como para o outro. Dessa maneira, ambos compartilham e atuam na criação de algo em comum. Mas, para isso reforçamos a importância de estarmos disponíveis, sensíveis ao que é dito tanto por nós, como pelo outro.

Mariotti (2000) sugere que esse diálogo é como se fosse um círculo, onde todos os sujeitos participam ativamente, antes de tudo, sabendo ouvir e se posicionar diante do outro. Dentro deste circuito, uma nova corrente de ideias flui, numa reflexão coletiva, sem a pretensão de análises, questionamentos ou explicações.

Conforme Bohm (1989), esse movimento coerente de pensamento deve-se estabelecer principalmente no nível tácito, ou seja, no nível dos conhecimentos internos, sensíveis, que não podemos expressar de maneira total, mas que influenciam também nas nossas posturas, pois, “assim, é bem possível que nosso pensamento esteja mudando” (BOHM, 1989, p.7). Quando conseguimos dialogar com o outro nesse nível de comunicação tácita, conseqüentemente estamos construindo coletivamente uma nova ideia, já que o autor sugere que nossos pensamentos e atitudes emergem desse campo tácito.

O processo tácito é comum e compartilhado. O compartilhamento não consiste meramente na comunicação explícita e na linguagem corporal. Tudo

isso faz parte dele, mas existe também um processo tácito mais profundo, que é comum a todas as pessoas. Temos de compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensar juntos, para fazer o que for necessário de uma forma inteligente. Se enfrentarmos o que ocorre num grupo de diálogo, compreenderemos o núcleo que acontece no todo na sociedade. Sozinho você perde muito de tudo isso (BOHM, 2005, p.47).

O diálogo não deve ter nenhuma finalidade, mas sim ser algo inerente as nossas atitudes, compartilhado-o com o outro. A partir do momento que essa postura se fizer presente em todos os setores sociais, seremos capazes de fazer o que tem que ser feito e para isso Bohm (1989) sugere que não precisamos de líderes, nem de agenda prévia, basta o emergir de uma consciência comum e de um pensar coletivo.

Num grupo de diálogo, não decidimos o que fazer a respeito de nada. Isso é crucial. É um espaço aberto, livre, vazio. Assim, num grupo de diálogo há uma espécie de espaço vago no qual qualquer coisa pode entrar. Não tentamos acumular nada. Nossa meta é, na realidade, comunicar-nos coerente e verdadeiramente (BOHM, 2005, p.50 e 51).

Não há, portanto, metas nem objetivos específicos, o mais importante é o processo em si e que esse grupo dure enquanto provocar mudanças. Outro ponto interessante afirmado por Bohm (2005) é que depois de certo tempo, problemas ou questões de ordem pessoal podem surgir no grupo, mas não devemos considerar esses debates como uma forma de terapia, pois não tem o objetivo de curar ninguém, apesar de também poder lidar com as emoções das pessoas.

Assim, quando tivermos nossas pressuposições suspensas, olhando juntos para o todo coletivo, criaremos uma consciência participativa. “Cada pessoa estará participando e tomando parte de um significado que pertence ao grupo e, que também, será o significado para ela. Podemos chamar isso de diálogo verdadeiro” (BOHM, 1989, p.12).

O autor ressalta também que implantar o diálogo dentro de um grupo é um processo gradativo que vai melhorando de acordo com a abertura do outro. Não é algo estático, mas dinâmico podendo inicialmente ter um estágio preliminar de negociação. O mais importante dentro desse processo é aprender a ouvir e perceber a opinião dos outros, respeitando a diversidade de cada um.

No momento que o grupo consegue estabelecer um diálogo, passam a conhecer todos os pressupostos presentes no coletivo e, conseqüentemente, há a construção de um conteúdo comum de consciência, “mostrado através daquilo que

as pessoas dizem, através da maneira como pensam e pela postura de seus corpos” (BOHM, 1989, p.17). Isso significa que o diálogo transforma o comportamento das pessoas, pois passam a ser sensíveis ao coletivo e não mais apenas ao que se passa na sua individualidade.

Além disso, uma das consequências marcantes do estabelecimento desse diálogo está no fato de que os sujeitos tornam-se capazes de externas suas pressuposições, livrando-se delas, transformando-se em pessoas exploradoras do novo, abertas a novos conhecimentos e relacionamentos. Para Mariotti (2000), a suspensão das pressuposições, necessita dessa exposição, “é preciso identificá-las e expô-las, não apenas a nós próprios, mas também aos nossos interlocutores” (p.7).

Ao expormos nossas opiniões estamos dando espaço ao outro para que nos dê um retorno acerca daquilo, além disso, ao ouvirmos as pressuposições de outrem, também podemos chegar a opiniões que nem imaginávamos ter. Portanto, num grupo dialógico, não há espaço para autoridade e hierarquia, todas as opiniões são respeitadas e consideradas a fim de se buscar o conceito coletivo. E, tais significados compartilhados formarão a cultura do grupo.

Eu estou dizendo que a sociedade é baseada em significados compartilhados, os quais constituem a cultura. Se nós não compartilhamos significados coerentes não iremos levar uma sociedade muito avante. No presente a sociedade humana como um todo tem um conjunto muito incoerente de significados (BOHM, 1989, p. 14).

Essa coerência de pensamento pode produzir aquilo que de fato estamos querendo, por isso Navarro (2005) sugere que para Bohm (1989), devemos estar atentos e conscientes da atividade de nosso pensamento, não devemos, portanto, considerá-lo de maneira fragmentária, nem como representação fiel da realidade. Ao contrário, nosso pensamento, quando fragmentado, são apenas olhares sobre essa mesma realidade. Segundo Mariotti (2000, p. 6) as principais características desse pensamento fragmentado são:

a) Visão do mundo voltada, predominantemente para fora, isto é, a busca constante da objetividade, como se o conhecimento pudesse ser exclusivamente objetivo; b) o conseqüente desprestígio da subjetividade e da qualidade, que são vistas como maneiras inferiores de conhecer; c) pensar quase que exclusivamente em termos de causalidade imediata.

Para Mariotti (2000) tais características fazem parte de uma atitude habitual que nos conduz a um comportamento de resistência ao novo. Saber lidar com essas atitudes por meio do diálogo, com a suspensão de nossos pressupostos, nos faz perceber que o conhecimento não é somente algo objetivo, mas também está na via da subjetividade, diz respeito também ao modo como vemos o mundo e como nos comportamos diante dessa visão.

Seguindo esse mesmo viés de compreensão, Navarro (2005) afirma, que para Bohm (1989), o pensamento é um sistema que se encontra sempre em processo de transformação, envolvendo toda a cultura, a sociedade e a história. Muitas vezes, não damos conta disso e por isso, nossas crenças afetam a natureza das observações e de nossos comportamentos.

Bohm propõe o diálogo como forma de enfrentar o problema da falha sistêmica do pensamento. Por ser um instrumento extremamente valioso de compreensão das ações humanas. Dialogar é compor e partilhar significados, evidenciar sentidos em busca de uma percepção mais profunda acerca do processo do pensamento; é criar algo novo conjuntamente, ir além do saber tácito, da crise, do conflito. Segundo Bohm, tomando ciência da forma como operamos a mente, podemos adotar posturas mais atentas e criativas ao perceber novos significados. (NAVARRO, 2005, p.46).

“A questão central é que o diálogo precisa penetrar no processo do pensamento que está atrás dos pressupostos, não apenas nestes” (BOHM, 2005, p.37). A fragmentação de nosso pensamento produz diferentes resultados sem que percebamos, já que pensamos nas coisas de maneira separada, individualmente. Com o diálogo essa divisão se transforma num todo, pensado coletivamente.

Mariotti (2000) também compactua com essa ideia de que o diálogo permite que se construa um conhecimento novo e coletivo, onde as pessoas tornam-se mais sensíveis ao outro, desenvolvendo uma relação mais profunda com este. Neste caso, acreditamos que compreensão e respeito são palavras-chaves dentro do diálogo.

Dentro dessa dinâmica, Bohm (2005) destaca, ainda, a importância da propriocepção, ou melhor, da autopercepção do pensamento, referindo-se à capacidade de ter a consciência de todo esse processo, da finalidade do pensar e das consequências dele. Devemos estar atentos à maneira como o movimento do pensamento influencia nossa compreensão e nossas atitudes, caso contrário, tudo será percebido como a própria realidade e de maneira fragmentada.

Com o diálogo desenvolvemos essa capacidade de autopercepção, mas também de percepção do outro. Há também a criação de um pensamento participativo, pois todos compartilham tudo que acontece e têm a possibilidade de dar sua contribuição, mesmo que de maneira indireta.

De acordo com Mariotti (2000, p.3), os objetivos do diálogo de Bohm são: “a) melhorar a comunicação entre as pessoas; b) observar o processo do pensamento; c) construir microculturas através da criação de redes de conversação; d) produção e compartilhamento de significados”.

Isso significa que através do diálogo podemos perceber a importância do outro, da natureza e do coletivo, “o sentimento predominante pode passar a ser o de companheirismo, amizade, participação e compartilhamento” (BOHM, 1989, p.18). Logo, o diálogo deve estar presente em todos os setores da sociedade, seja numa empresa ou numa escola, a fim de melhorar as relações humanas e sociais, promovendo o despertar de novos sentimentos e conhecimentos.

Conhecimentos que podem até mesmo ser incoerentes. No entanto, a beleza do diálogo é estar atento a tudo, inclusive as incoerências e não tentar desfazê-la, mas sim percebê-la, compreendê-la. A cultura dos seres humanos é muito individualista, muitas vezes, acreditamos nas nossas verdades e deixamos de aprender com os outros, sejam nos seus erros ou nos seus acertos.

Bohm (2005) nos desperta a importância de cultivarmos sentimentos de percepção e de abertura ao próximo, para que juntos possamos criar novas possibilidades e resolvermos verdadeiramente os problemas. Como exemplo, ele cita o problema da questão ambiental mundial, pois, enquanto diferentes grupos ou lugares estiverem pensando de maneira isolada, várias serão as causas e as soluções, não se chegando à resposta do problema.

Apesar de ressaltar que o diálogo não tem como objetivo principal solucionar problemas, Bohm (2005) sugere que por meio deste temos a chance de pensar coletivamente e de quem sabe, chegar sim a soluções mais eficazes e criativas para os problemas sociais.

No entanto, devemos ter em mente que o diálogo – e tudo o mais de que falamos – não visa somente resolver os males da sociedade, embora tenhamos de resolvê-los. Afirmo que existe a possibilidade de uma transformação da natureza da consciência, tanto no nível individual quanto no coletivo, e que se ela puder ser feita cultural e socialmente, o diálogo terá um papel importante no processo (BOHM, 2005, p.95)

Percebemos, portanto, que o diálogo proposto por Bohm (2005) visa estabelecer uma mudança de consciência individual e social, onde as pessoas terão a oportunidade de compreender melhor todos os aspectos que se passam no seu grupo. Muitas vezes, vivemos na defensiva e deixamos de aprender com o outro. O diálogo permite que as pessoas se abram ao coletivo, ao novo e ao constante aprendizado.

Quando voltamos nosso olhar para a realidade da escola, percebemos a importância do coletivo, já que para o bom funcionamento dessa instituição, todos os sujeitos escolares devem estar envolvidos e dispostos a trabalhar com o objetivo de propiciar o melhor aprendizado dos alunos. Logo, o desenvolvimento do diálogo de Bohm (1989) pode desenvolver um importante papel nesse processo, através de uma mudança de postura e do compartilhamento de significados.

Dentro dessa perspectiva dialógica, Bakhtin (1997) ressalta a importância fundamental do outro para haver o diálogo. No próximo tópico iremos aprofundar a discussão proposta por esse autor e tentar descobrir como esse diálogo pode se estabelecer.

2.2 A dialogia centrada no outro de Mikhail Bakhtin

Para Bakhtin (1997) o diálogo se constitui a partir da relação entre eu e o outro. O eu se constitui enquanto sujeito individual e social, a partir do outro, dos sentidos atribuídos por este, afirmando que na nossa vida aquilo que presumimos e sentimos de nós mesmos, a partir da visão do outro, se torna algo inerente a nossa consciência. De acordo com Navarro (2005, p.58), o diálogo de Bakhtin (1997) propõe que:

Só conseguimos ser sujeito pelo outro, a partir do outro podemos nos diferenciar e ser outro. Nós nos constituímos pelo outro, como seres de linguagem nas relações sociais. Assim todas as coisas a nosso respeito vêm de fora em tons tanto emotivos como valorativos.

“Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos” (BAKHTIN, 1997, p.38). Por isso para o autor essa alteridade, eu/ outro, é essencial ao diálogo. Tal diferenciação o possibilita, pois nela há troca de significados permitindo a recriação. Na verdade, percebemos que o eu é

construído através dessa troca de significados, a partir da compreensão da visão do outro.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p.46).

Segundo Bakhtin (1997), quando consigo estabelecer esse processo de identificação com o outro e de acabamento, o processo de criação estética se inicia ao retornarmos para a posição do eu e ao conseguirmos relacionar o que vivemos na posição do outro, completando aquilo que é transcendente à consciência do outro.

Essa concepção do outro, conforme Elichirigoity (2008), é desenvolvida por Bakhtin no trabalho Problemas da poética de Dostoievski, onde a partir de uma análise polifônica, ele desvenda as inúmeras vozes presentes no discurso, “que se espelham, que se mimetizam, que se antagonizam, expondo os conflitos existentes entre o mesmo e o outro” (ELICHIRIGOITY, 2008, p.189).

Elichirigoity (2008, p.190) sugere, ainda, que durante esse estudo, Bakhtin percebeu a presença de inúmeras consciências, desenvolvendo a ideia de inter-humanidade, ou seja, “a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem. O sentido nasce do encontro de dois sujeitos e esse encontro recomeça constantemente”. No diálogo de Bakhtin (1997) não há, portanto, espaço para o individualismo, pois somos formados de múltiplos sentidos advindos dessa relação com o outro.

As relações dialógicas, como expõe Bakhtin, são amplas, heterogêneas e complexas porque são relações de sentido, tanto quando se referem aos enunciados de um dado diálogo específico, quanto em discursos de ideias criadas por diversos autores em épocas e/ou espaços diferentes. Confrontamo-nos a todo instante por meio de vozes, entoações, sistema de crenças e valores, formas diferentes e semelhantes de pensar, sentir, conhecer e agir que silenciam e falam, concordam e discordam e estão sempre axiologicamente ligadas (NAVARRO, 2005, p. 58/59).

Para Bakhtin (1997) tais relações dialógicas se apresentam, sobretudo, na linguagem, pois o homem é um ser de linguagem, sendo esta uma prática cognitiva e social, por isso o diálogo é um relacionar de sentidos onde podemos descobrir a

voz do outro com graus diferentes de alteridade, onde a dinâmica social e a carga ideológica têm uma força especificadora das relações interpessoais.

De acordo com Santos e Nascimento (2010), a concepção de linguagem de Bakhtin (2006) nasce de suas críticas ao objetivismo abstrato de Saussure (1970), que não considerava os aspectos ideológicos e sociais da linguagem, privilegiando apenas aspectos formais da língua, não a considerando sob a perspectiva de sua construção social. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2006, p.43).

Oliveira (2008) também destaca que a linguagem emerge das relações intersubjetivas, dentro de determinado contexto, por isso, o signo linguístico no processo de interação verbal reflete e refrata os valores da realidade, indicando as mudanças ocorridas socialmente. Assim, a fonte do significado da linguagem está no social.

Por isso, de acordo com Elichirigoity (2008, p.184), Bakhtin, dentro dessa dinâmica, estabelece a possibilidade de abranger diferenças numa simultaneidade, como por exemplo: “a necessidade de estabilidade das sociedades ser conciliada com a necessidade de adaptar-se a novas condições históricas, ou de um texto ser diferente em contexto diferente, ou ainda, de um eu individual incorporar tanta coisa que é compartilhada com outros”.

Também segundo Bakhtin (2006), o locutor se utiliza dos aspectos formais da língua para satisfazer suas necessidades, dentro de uma realidade concreta, sempre se relacionando com um receptor. “Toda palavra comporta duas faces. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Afirma de igual modo que:

Para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma condição concreta dada. A forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Nesse processo de relacionar sentidos entre locutor e receptor, há produção dos enunciados que representam diferentes esferas da atividade humana utilizando a língua em determinadas condições de produção e finalidade. Dessa maneira, para

Bakhtin (1997) os enunciados estáveis produzidos dentro de cada uma dessas esferas chamam-se gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 1997, p.280).

Bakhtin (1997) os distingue entre gêneros primários e secundários, dependendo do grau de complexidade da interação social e da forma como o discurso é apresentado. Os gêneros secundários surgem principalmente na forma escrita e de uma interação cultural (artística, científica, sociopolítica, etc.), no geral, incorporam os primários que são oriundos de uma interação verbal espontânea.

Essa relação entre os gêneros primários e secundários, de acordo com Bakhtin (1997) é importante para se entender o dialogismo, permitindo o entendimento da natureza dos enunciados e a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. O discurso é considerado vivo, pois:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo tendências. (BAKHTIN, 1997, p.319).

Assim, toda obra discursiva estabelece uma relação dialógica com outras obras. Por isso, para se chegar ao acabamento desse enunciado, conforme Elichirigoity (2008) deve-se considerar o tratamento exaustivo do seu objeto, a intenção discursiva do locutor e a escolha do gênero.

Bakhtin (1997) sugere ainda que o texto, as condições de comunicação e as condições sociais estão profundamente interligados e por isso são criações culturais. O mundo da cultura, entretanto, deve estar em interação com o mundo da vida. Segundo Oliveira (2008, p. 13), nessa relação o autor destaca o conceito de ato ético:

Aquele ato resultante de ações realizadas pelos sujeitos, indivíduos, em sua existência concreta, carregado de valores, de avaliações, de posicionamentos. Implica ação ao mesmo tempo em que participa, integra o

ser que o realiza e é através dele que o sujeito se reconhece e é reconhecido. Daí por que o mundo da cultura necessita, para compreender o humano no discurso, aproximar-se do mundo da vida, na verdade um conjunto ininterrupto e inacabado de atos éticos.

Os atos éticos, portanto, são as ações realizadas pelos sujeitos durante o decurso de sua vida, que se materializam pela linguagem, em resposta a algo que já fora dito ou que ainda será pronunciado. Assim, por meio do estudo dos enunciados podemos compreender tais atos. Nessa relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida, de acordo com Oliveira (2008, p.14), “o modo de produção do conhecimento é sempre dialógico”, produzido na troca entre sujeitos, essa compreensão está diretamente relacionada com a linguagem e com a alteridade, não há como se pensar o ser humano fora dessa relação com o outro.

“A compreensão para ele é fenômeno que se processa entre duas consciências ativas, não se restringindo simplesmente a um movimento de empatia em relação ao outro, nem mesmo a colocar-se no lugar do outro” (OLIVEIRA, 2008, p.17). Além disso, Bakhtin (1997) não estabelece que nessa relação de alteridade haja perda da individualidade, mas sim um processo de interação social dinâmico.

A compreensão, portanto, implica orientar-se para o outro, perceber sua subjetividade, seus pontos de vista, mas ela só será responsiva e ativa quando emitir juízos de valor sobre esse “outro”. Em outras palavras, compreensão para ele não diz respeito a um entendimento abstrato da ideia alheia, mas uma resposta a essa ideia, de forma que o diálogo para ele, não se encontra no campo do sentido, mas se adentra no campo axiológico da concordância, da discordância, que em última análise significa assumir posicionamentos responsivos, materializados nos atos éticos e enunciados de que tratamos anteriormente (OLIVEIRA, 2008, p.19).

Como podemos perceber o diálogo bakhtiniano funda-se na interação social entre o eu e o outro a partir de uma compreensão ativa e criadora. Nessa dinâmica, a noção de tempo também merece destaque, pois para Bakhtin (1997, p.368) “a compreensão ativa não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura e nada esquece”.

Considera, portanto, que o discurso está localizado na grande temporalidade, não se limitando à atualidade, ao passado ou ao futuro, mas sim, está num local especial onde o diálogo é infinito e inacabável e os sentidos não morrem. Assim, “seres reais sempre estão se encontrando e dialogando em tempos-espacos diferentes” (NAVARRO, 2005, p.61).

Bakhtin (1997, p.357) também sinaliza a existência de um terceiro na relação dialógica, o superdestinatário superior, “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado”. Dessa maneira, um diálogo não pode se estabelecer em virtude apenas de destinatários próximos ou presumidos, temos de considerar também esta terceira figura, que se encontra numa posição acima, constituindo e resignificando tal relação.

Para ele “compreender é necessariamente tornar-se o terceiro no diálogo” (BAKHTIN, 1997, p. 355), quer dizer temos que relacionar sentidos, dentro de um processo de interação e de resignificação de maneira geral. Para isso, considera como primordial “a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender” (BAKHTIN, 1997, p. 369).

Navarro (2005) afirma que o princípio da exotopia diz respeito ao fato de que todos se situam fora de nós, é o excedente de visão e conhecimento sobre o outro. Aquilo que só nós conseguimos ver no outro, “o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (BAKHTIN, 1997, p.43).

Assim, diante de tudo que foi exposto, podemos compreender a dialogia de Bakhtin como um processo de criação e recriação que se estabelece a partir de uma interação social entre o eu e outro, onde são produzidos diversos sentidos a partir da exotopia. Um diálogo que se apresenta na linguagem e, conseqüentemente, nos diferentes discursos produzidos. Por isso, podemos encontrar diversas vozes, silenciadas ou não nos enunciados.

Outro autor que destaca a importância do processo de interação social para o estabelecimento do diálogo é Paulo Freire (1989). Em seus estudos, podemos encontrar diferentes princípios que caracterizam esse processo, pontos que pretendemos discutir no tópico a seguir.

2.3 O diálogo em Paulo Freire

Freire (1987) nos desafia a desenvolver uma educação libertadora mais humana e amorosa, um diálogo que aproxime os sujeitos e que também possibilite a formação de seres mais humanos e ativos. Para ele o homem é um ser de relação no mundo e com o mundo, uma vocação ontológica que está intrínseca a sua

condição de ser inconcluso e de ser mais (CALADO, 2001). “Estar com o mundo, resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (FREIRE, 1967, p.39).

Por conta de sua história de vida e de seus princípios, Freire (1987) não pensava simplesmente na educação, mas refletia principalmente sobre a vida, por isso as bases de seu pensamento são voltadas para o processo de humanização do ser humano, a partir de suas relações sociais dentro do mundo, tendo em vista que somos seres inacabados e nos construímos a partir dessas relações, tanto com o outro, como com o mundo. “Ao construir o mundo, homens e mulheres se humanizam” (BARRETO, 1998, p.54).

De acordo com Calado (2001), a relação homem-mundo-sociedade se dá de maneira dialética, pois nenhum desses pólos se basta em si mesmo, estabelecem um vínculo “antes de tudo, de complementaridade, de afirmação de seu valor recíproco” (CALADO, 2001, p.16). Uma relação dinâmica baseada na interação, na criação e na recriação, onde não há espaço para a preponderância de nenhum desses elementos, possibilitando a humanização dessa realidade (FREIRE, 1967).

Posto isso, nessa relação o homem torna-se continuamente, para ser mais, “graças ao exercício de sua condição de ser curioso/ crítico/ criativo” (CALADO, 2001, p. 20). Essa condição do ser humano é o que possibilita o seu processo de humanização, na medida em que tem capacidade crítica de observar os diferentes temas que fazem parte de seu contexto, superando-os a partir da curiosidade e da criatividade.

O homem é, portanto, um ser que se integra à realidade, numa postura ativa. Não há espaço para a acomodação, como se fosse um mero espectador do mundo. Este mesmo mundo, representado pelas relações sociais e pela natureza, é um espaço de atuação do homem, que interage com ele, numa relação de simultaneidade (FREIRE, 1967).

Entretanto, Freire (1967) afirma que o que se observa no mundo é o homem simples diminuído pelas forças que o cercam. Um sujeito adaptado à condição passiva, vivendo no mundo, mas apenas, absorvendo e aceitando aquilo que este lhe oferece, dentro de um processo histórico de desumanização.

A vocação do ser mais, isto é, de ser mais humano, comum a todos os homens e mulheres, se realiza pela Educação. Mas esta vocação de ser mais deixa de concretizar-se quando as relações entre os homens se

desumanizam. Isto se deu historicamente, quando os que detinham o poder passaram a abusar dele e obter privilégios para si e para seus iguais, em prejuízo dos outros (BARRETO, 2008, p.56).

Nesse contexto de desumanização, observamos a relação entre opressores e oprimidos descrita por Freire (1987). Esta se caracteriza pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores para com os oprimidos, a fim de manter a ordem vigente, ou seja, continuarem na condição de dominantes.

Um dos principais aspectos desse vínculo consiste na prescrição, a qual ocorre quando a consciência de um se impõe sobre a de outro, no caso específico, a consciência dos opressores hospeda a dos oprimidos numa forma de alienação (FREIRE, 1987). Essa alienação se manifesta na submissão dos oprimidos e no medo da liberdade.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1987, p.34).

Muitas vezes, a condição de opressão gera o medo e a angústia interna de se libertar dela, mas os oprimidos não encontram alternativa para buscar essa liberdade em virtude do medo e da acomodação. Um sentimento que se internaliza ao ser, refletindo-se no comportamento passivo e de aceitação. Por isso, Freire (1987) ressalta a importância de se superar essa condição. “Isso implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p.34).

Ademais, essa relação de opressão se dá numa via de mão dupla, pois os opressores também se desumanizam, instaurando a vocação do ser menos. Assim, a grande missão dos oprimidos, não é apenas se livrar do jugo, isto é, da dominação de seus opressores, mas sim, “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p.30). A ação de libertação depende dos oprimidos, da vontade de querer mudá-la e da ação transformadora.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é

fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p.35).

Os oprimidos ao reconhecerem a situação de opressão devem procurar desenvolver a ação necessária para que a efetiva mudança aconteça e assim, possam libertar a si e aos opressores. Uma ação que também é acompanhada pela reflexão, um movimento contínuo chamado por Freire (1987) de práxis. A reflexão deve ocorrer no momento da ação, simultaneamente, não sequencialmente. Na medida em que agimos, também refletimos sobre essa mesma ação.

Para modificar essa relação de dominação entre opressor-oprimido, Freire (1987) acredita numa educação libertadora baseada no diálogo, denominada de pedagogia do oprimido.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.41).

A pedagogia do oprimido tem como fim restaurar a subjetividade do homem, não representando essa libertação a simples troca de lugar entre opressores e oprimidos, nem que os oprimidos passando a ter novos opressores em virtude de sua liberdade. Por isso, Freire (1987) acredita que se trata de um processo contínuo e permanente.

Tal educação libertadora de Freire (1987) vem fazer frente à educação bancária, também descrita por ele, na qual o educador é um mero transmissor de conhecimento e os educandos são tratados como depósitos, onde tais conhecimentos são guardados. Já na educação libertadora, educador e educando atuam juntos na construção do conhecimento, através da problematização e da conscientização.

Uma educação que possibilitasse ao homem uma discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões (FREIRE, 1967, p. 90).

A educação problematizadora leva o educando a refletir sua realidade, dentro desta mesma realidade, conscientizando-se. Freire (1987, p.86) afirma que:

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Para tanto, educador e educando devem primeiramente estabelecer uma relação dialógica, de amor e confiança. Segundo Gutiérrez (2008) esse legado pedagógico de Freire é fruto do ser amoroso e humano que ele foi, sempre comprometido com o outro e com as questões sociais.

Por isso, para Freire (1987) o amor, a fé nos homens, no mundo e a esperança são fundamentais para o diálogo, sugerindo também a importância da humildade. O diálogo é um encontro entre os homens abertos e dispostos a recriarem o mundo em que vivem. Quando o professor acredita no seu aluno e consegue desenvolver com este uma relação de proximidade e confiança, a produção de conhecimento e a transformação dos sujeitos se estabelecem como algo natural, atingindo-os mutuamente.

O primeiro passo para o início do diálogo é a preocupação do educador com o conteúdo programático. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p.87). Aqui já percebemos que o conhecimento é compartilhado e construído respectivamente entre os sujeitos, pois o educador também precisa imergir na realidade do aluno para poder conhecer o universo temático e os temas geradores significativos para o aluno.

Nesse processo, o professor também se encontra na condição de aprendiz, muitas vezes, aprendendo mais do que o próprio aluno. Não há, portanto, uma relação de dominação, onde apenas um dos sujeitos transmite o conteúdo escolar, mas sim uma troca, pois, para Freire (1987), o conhecimento nasce da ação no mundo e todos nós temos conhecimentos diferentes, não superiores. Daí advém o fato de termos sempre a oportunidade de aprender algo novo ou diferente, a partir justamente dessa mesma ação.

O professor só ensina verdadeiramente, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se aproxima dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor re-conhece o objeto

conhecido. Em outras palavras, re-faz sua cognoscitividade na cognoscitividade do educando (BARRETO, 1998, p. 70).

Com esse método de ensinar, Freire contribuiu para a alfabetização de muitos estudantes brasileiros, principalmente adultos. Para ele a situação da alfabetização no nosso país era fruto de uma ordem social injusta e, conseqüentemente, uma questão política e educacional de grande importância (BARRETO, 1998).

As primeiras experiências da alfabetização de Freire tiveram início no Brasil na década de 50, com o fim da Era Vargas e num período em que o país usufruía um clima de razoável liberdade e desenvolvimento. De acordo com Barreto (1998), Freire trouxe inovações para o modelo de ensinar ao introduzir o uso de tecnologia na sala de aula e ao se beneficiar de recursos audiovisuais no seu método. Tais experiências foram chamadas de Círculos de Cultura.

Barreto (1998) descreve no método de alfabetização de Freire as diferentes etapas do processo dialógico. Segundo a autora, a partir do reconhecimento da realidade dos educandos e da problematização, ele fazia o levantamento vocabular do grupo, escolhia as palavras geradoras e em seguida elaborava as fichas roteiros.

Tais palavras eram escolhidas com base em três critérios: riqueza fonética (deveriam conter todos os fonemas da língua), dificuldade fonética (respondiam as dificuldades fonéticas da língua numa sequência gradativa) e caráter pragmático (tinham que estar fortemente ligadas a aspectos políticos, sociais e culturais).

Barreto (1998) também afirma que Freire utilizava Fichas de Cultura para discutir determinada realidade social, levando os educandos a decodificá-las, através de seus conhecimentos e experiências pessoais. As fichas eram discutidas durante vários dias, inclusive pela iniciativa do próprio aluno. A partir das fichas de cultura e das fichas roteiros os alunos conseguiam perceber sua realidade criticamente e realizar associações entre as palavras, conhecendo sílabas e fonemas em comum, aprendendo assim a ler e escrever.

No processo de decodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiar-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo (FREIRE, 1987, p.112).

Nesta passagem podemos perceber como Freire (1987) descreve o processo de problematização do diálogo. O professor durante a decodificação das fichas

pelos alunos tem o papel de estimular o pensamento crítico destes através da problematização tanto das próprias fichas, como das respostas dadas pelos estudantes. Nessa discussão há troca de saberes e de significados.

Outro ponto relevante no diálogo freireano diz respeito ao fato de que: “é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 1987, p.98).

O verdadeiro diálogo se inicia no momento em que educadores conseguem conhecer um pouco da realidade do aluno, para tanto, precisam ter uma postura de humildade e de abertura para aquilo que o aluno tem a mostrar, reconhecendo-o como um ser histórico e social, de sentimentos e de conteúdo.

Freire (1983) também ressalta a importância da comunicação para o diálogo, pois para ele não existe ser humano isolado. “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é desta forma um mundo de comunicação” (FREIRE, 1983, p. 44).

Essa comunicação só é estabelecida a partir da reciprocidade entre os sujeitos mediatizados pelo objeto, por isso não há um pensar sozinho, sempre haverá coparticipação do outro. Uma comunicação que também prescinde de signos linguísticos comuns, isto é, o campo de significados de um, deve ser familiar ao outro (FREIRE, 1983).

Freire (1983) também sugere que para haver comunicação os sujeitos devem ter uma postura ativa, a qual se estabelece numa relação horizontal, baseada na confiança, no amor e na humildade. “Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos” (FREIRE, 1987, p.81). A educação libertadora propõe estabelecer esse clima de confiança entre as partes, através da conversa e da exposição de suas razões e opiniões, o possível acordo feito pelas partes é plenamente confiável, além de estimular a confiança no outro.

Para Freire (1987) a convivência com o outro é condição primordial para essa educação libertadora, pois através de uma relação horizontal, opressores e oprimidos podem mudar sua condição social no mundo. O diálogo freireano está relacionado com a mudança de postura, onde os sujeitos passam a enxergar o outro

de maneira igual, não havendo saber maior, nem melhor, tendo todos algo a ensinar e a aprender com seu semelhante.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p.120).

Pensar no diálogo freireano é, portanto, pensar no eterno aprendizado por meio da convivência com o outro e da ação no mundo. É descobrir a possibilidade de uma educação formadora de sujeitos críticos e capazes de atuar na sua realidade. Sendo, portanto, cidadãos capazes de ter uma postura mais humana e comprometida com a sociedade e com seu semelhante. Vislumbramos também uma escola, onde todos os sujeitos lá inseridos são valorizados e se sentem capazes de atuar na construção desta, compartilhando e construindo o saber a partir do diálogo entre alunos, professores, funcionários, gestores e família.

Quando pensamos no contexto de violência na escola, outrora apresentado por nós, enxergamos a possibilidade dos diálogos de Freire (1987), Bohm (1989) e Bakhtin (1997) atuarem de maneira preventiva e complementar para o desenvolvimento de uma intervenção dialógica ou mediação dialógica. Deste modo, a seguir pretendemos refletir que diálogo é possível a partir dessas perspectivas.

2.4 A mediação dialógica

Quando voltamos o olhar para as três perspectivas dialógicas apresentadas, percebemos que ambas privilegiam a interação com o outro para o desenvolvimento do diálogo. Enquanto Bohm (1989) nos desperta para a importância da abertura ao outro, através do desenvolvimento de uma postura que busca o entendimento e a compreensão. Bakhtin (1997) nos sugere a possibilidade de nos construirmos a partir dos sentidos do outro e Freire (1987) propõe uma atitude humanista de construção coletiva do conhecimento.

Para os três autores, o outro é figura essencial ao diálogo. A vida em sociedade nos desafia constantemente a lidar com este outro que, muitas vezes, não comunga com nossas opiniões e sentimentos. Somos seres distintos, únicos e por isso a convivência em algumas ocasiões se torna tão difícil, privilegamos nosso

individualismo, deixando assim de crescer humanamente a partir dessa interação. De acordo com Navarro (2005, p.72):

Quando 'suspendemos nossas crenças', ouvindo e enxergando mais, tendemos a nos distanciar de nossas verdades e opiniões e olharmos, com mais atenção e ciência, ao mundo em nossa volta e, assim, 'conscientizarmos' de forma mais crítica e objetiva de nossas construções enquanto sujeitos históricos e, por fim, apreendermos que é na relação com o 'outro' que está todo o sentido e motivo da existência humana. Existimos e somos plenos somente com os outros, na relação dialógica com todas as formas de vida.

Precisamos, portanto, aprender a enxergar o outro, sem medo ou pudores, conscientes de que nossas verdades podem não ser tão coerentes, de que nossos medos nos limitam e nos prendem e de que nossa arrogância nos diminui enquanto seres humanos. Quantas vezes deixamos de viver em plenitude social, como sujeitos ativos e conscientes, por conta da ausência de diálogo. O outro sempre parece distante ou insignificante, preferimos fingir que ele não existe ou simplesmente nos distanciamos por que não temos a capacidade de nos reconhecer nele e, mais ainda, de compreendermos que na nossa frente existe um ser humano com defeitos, sentimentos e vida.

Espelho
 A gente desconfia
 da sombra,
 da lombra,
 das ruelas e esquinas,
 dos meninos e meninas
 E nem imagina
 Que a veste maltrapilha
 Cobre um bom filho,
 Um pai de família,
 Uma mulher decente...
 A gente tem medo de gente /
 E nem desconfia do espelho (SILVESTRE, 2012, p.37)

Vivemos numa era de insegurança e de medo na qual a indiferença social prepondera. No poema acima, Silvestre (2012) nos faz refletir sobre nossa postura diante do outro, principalmente, dos oprimidos socialmente. Temos medo daquilo que não conhecemos, enquanto, muitas vezes, não conseguimos enxergar a verdade, de que nossos valores e posturas são incoerentes e produzem o sistema vigente. Através do diálogo podemos nos transformar e modificar essa realidade.

Nesse intento, compreendemos ser o diálogo um recurso valioso e pertinente porque pode possibilitar saídas e aberturas para se pensar as questões contemporâneas que nos desafiam constantemente. É uma forma possível de nos construir enquanto sujeitos, criadores do mundo no qual vivemos – é historicizar, problematizar esse mundo, como bem pontua Freire (NAVARRO, 2005, p.73).

O diálogo é uma possibilidade de nos posicionar diante da vida, ampliando nossa compreensão sobre como realmente as coisas são e sobre como as conhecemos (Navarro, 2005). Através do processo de abertura ao outro, do amor, da confiança e da suspensão de nossas pressuposições, podemos problematizar o mundo, conscientizando-nos de que seremos mais, a partir das inúmeras vozes de nossos semelhantes, muitas vezes, distantes no tempo e no espaço.

Quando observamos o contexto de violência na escola em toda sua complexidade, percebemos que a falta de diálogo é um dos fatores que contribuem enormemente para o contexto. Nem sempre a convivência e o desenvolvimento de posturas mais humanas são percebidas dentro das escolas. Andrade (2011) tecendo considerações sobre a perspectiva freireana sugere a importância dos educadores desenvolverem a Competência Inter-relacional (CIR) através do “saber conviver e saber ensinar a conviver” (ANDRADE, 2011, p.92).

A presença do diálogo dentro do ambiente escolar é essencial, principalmente porque possibilita o desenvolvimento de um novo comportamento, assim como nos sugere Freire (1987) e Andrade (2011). Com o diálogo, os sujeitos escolares têm a possibilidade de desenvolver uma convivência pacífica e mais humana na escola, por isso para os educadores, como nos reforça ainda Andrade (2011), este saber é fundamental.

A partir do momento em que os professores desenvolvem um comportamento mais amoroso, de abertura e confiança nos alunos, considerando seus saberes e sua dimensão humana, os educandos se sentem incluídos na escola como sujeitos ativos e capazes de participar da construção de seu conhecimento, além de aprimorarem a capacidade de conviver com o outro, em grupo, conscientes da importância dessa convivência e de seu papel social.

A imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar de suas gesticulações de suicida, essa imagem bruta de vida da mão agarrando solidamente a gola de um casaco é a primeira que me vem quando penso neles. Na sua presença – em suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um

eu filósofo, um eu que no espaço de uma hora, me esquecia um pouco, me colocava entre parênteses, me desembaraçava do eu que, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá (PENNAC, 2008, p.208).

No trecho acima, Pennac (2008) nos demonstra a importância que a postura do educador pode ter na vida de seu aluno, devendo ser amoroso, acreditando e motivando seu aluno, de maneira que estes se sintam importantes e incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

Bakhtin (1987) na sua dialogia indica a importância das múltiplas vozes para a construção do sentido. Assim, o professor numa prática docente dialógica não silencia a voz do aluno com autoritarismo, pelo contrário procura ouvi-lo e também se construir a partir dos sentidos deste. “Silenciar a palavra do ‘outro’ é afastá-lo de suas próprias ideias e pensamento, podendo provocar-lhe uma concepção equivocada a respeito de si mesmo” (FERREIRA, 2003, p.25).

A mediação dialógica, portanto, possibilita uma mudança dentro do ambiente escolar, onde o diálogo é o fio condutor das relações interpessoais. É, pois, uma alternativa de intervenção na violência dentro do ambiente escolar, porque todos os sujeitos escolares, sejam eles, alunos, professores, funcionários ou a família serão ouvidos e se sentirão mais responsáveis pela construção da escola e pelo desenvolvimento da convivência pacífica.

Além disso, através do diálogo temos a possibilidade de problematizar a situação de violência dentro da escola, com a participação ativa de todos, trazendo discussões e questionamentos sobre o problema, buscando refletir nossas opiniões e a dos outros, criando assim, um movimento convergente de pensamento como nos sugere Bohm (1989). Dessa maneira, podemos encontrar as melhores alternativas para a prevenção e o enfrentamento dessa violência, principalmente, por meio da conscientização de todos que fazem parte do sistema escolar.

Quando imaginamos a mediação dialógica como uma alternativa de prevenção à violência na escola, vislumbramos a possibilidade de termos uma escola onde o diálogo seja praticado de maneira indistinta por todos os agentes responsáveis, professores, pais, alunos, funcionários e gestores. Um lugar onde as pessoas estejam abertas ao que o outro tem a lhes dizer, sem preconceitos ou opiniões pré-formadas, conscientes de que todos são importantes para o desenvolvimento da educação e do melhor ambiente escolar.

Um ambiente de amor, respeito e solidariedade, onde as pessoas tenham a capacidade de ouvir e de entender o outro, se construindo através dos sentidos desse mesmo outro, problematizando os casos de violência e se conscientizando dentro dessa realidade, através da ação- reflexão-ação, num processo contínuo e inacabado, para que assim, haja a criação de um movimento de pensamento convergente em prol da educação e da construção de uma escola mais humana. Afinal, como nos ensina Paulo Freire, a escola é:

...o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas quadros,
 programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 o coordenador é gente,
 o professor é gente
 o aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de ilha cercada de gente por todos os lados
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (PAULO FREIRE)

“É o lugar de esperança e de luta”, um lugar único, de relações onde passamos os melhores anos de nossas vidas, intimamente ligado à sociedade, onde podemos nos confrontar, conviver e fazer política (GADOTTI, 2007, p.12). Logo, a escola é um espaço muito especial, de construção, reconstrução e transformação.

Nessa perspectiva de escola, vamos observar no próximo capítulo como se caracteriza o contexto local pesquisado, tanto em termos de diálogo, como em relação à violência na escola, procurando desvendar o diálogo presente e quais são suas reais possibilidades dentro da escola de Ensino Médio.

CAPITULO 3 – TECENDO O PANORAMA DO CONTEXTO LOCAL

Nossa pesquisa, como dito anteriormente, foi realizada em três escolas de Ensino Médio Inovador da cidade de Mossoró. Este programa surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criarem iniciativas inovadoras para o Ensino Médio, diversificando os currículos numa tentativa de melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino, tornando-a mais atraente para o educando.

Assim, com o objetivo de entender melhor o contexto desse programa, realizamos várias visitas às três escolas escolhidas. São instituições localizadas em diferentes regiões da cidade, entretanto, ambas se encontram em bairros periféricos e com altos índices de violência social, respectivamente, **E1**, **E2** e **E3**, situam-se no Costa e Silva, Bom Jardim e Alto do São Manoel.

No bairro Costa e Silva, apesar de ser um bairro que concentra um público de maior poder aquisitivo, com a presença de Universidades e de muitas mansões, ocorrem muitos crimes, principalmente os assaltos. Já no Bom Jardim temos um grande índice de assassinatos e de tráfico de drogas, sendo um bairro com menor poder aquisitivo da população. Por fim, o Alto do São Manoel concentra um forte comércio, mas é cercado de favelas, por isso, há uma forte disputa de gangues e de traficantes.

Logo, são escolas que lidam com diferentes tipos de público, desde alunos que vêm da zona rural, até estudantes que moram nas favelas da redondeza. Por exemplo, o Bom Jardim, localiza-se vizinho ao Santo Antonio, considerado pelas autoridades um dos bairros mais violentos de Mossoró. De acordo com matéria publicada recentemente no jornal O mossoroense, Mossoró vive um dos períodos mais violentos de sua história. Vejamos na figura abaixo:



Figura 1 – Print do Jornal O Mossoroense

É nesse contexto de violência social que a maioria dos estudantes das escolas pesquisadas vive. De maneira geral, os professores e gestores entrevistados afirmaram que muitos alunos têm envolvimento com gangues, tráfico de drogas e prostituição, comportamentos refletidos também no ambiente escolar.

Portanto, as escolas pesquisadas têm o desafio de lidar com essa situação social e propor atividades inovadoras aos alunos, despertando nestes um maior interesse pela formação escolar. A seguir iremos observar como o Ensino Médio Inovador se estrutura nessas instituições e quais os principais projetos relacionados à violência.

3.1 O Ensino Médio Inovador

De forma geral, o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009) sugere várias alterações curriculares a fim de implementar diferentes atividades dentro de determinadas temáticas, nas quais os alunos tenham maior participação no cotidiano escolar, numa tentativa de ampliar seu tempo de permanência na escola, como uma escola de tempo integral.

Nesse modelo de ensino há um aumento da carga horária mínima do Ensino Médio para três mil horas; onde o aluno escolhe 20% de sua carga horária dentro de um leque de disciplinas optativas ofertadas pela escola no contraturno. Tais disciplinas, em tese, priorizam uma maior contextualização entre a teoria e prática, com aulas de laboratórios e oficinas. Além disso, visa o fortalecimento da leitura e da formação cultural do educando.

Este programa tem, ainda, a intenção de organizar um currículo para construir uma escola ativa e criadora com a participação de toda a comunidade escolar. De maneira geral, como relatado pelos nove sujeitos entrevistados, o Ensino Médio Inovador em Mossoró se iniciou no ano de 2010 e estrutura-se através da implantação de projetos curriculares pré-determinados pela Secretaria de Educação.

Os projetos ligam-se aos eixos temáticos: Saúde e Prevenção, Cultura Afro-indígena, Iniciação Científica, Produção Textual, Educação patrimonial, Meio Ambiente e Comunicação. Tais propostas chegam às escolas com carga horária definida, estipulando que os estudantes devem cumprir um total de 100h/aula. Alguns alunos participam de mais de um projeto para poder fechar a carga horária exigida.

Estes projetos são chamados nas escolas de disciplinas optativas. Dentro da temática determinada neles, as escolas têm autonomia para desenvolver as ações de acordo com o seu contexto escolar, sempre procurando observar a realidade e a necessidade de seu público.

Percebemos, portanto, que a proposta global do Ensino Médio Inovador não estabelecia um modelo fixo de ações, como algo imutável. Tanto é verdade, que cada escola tem plena autonomia para construir de maneira coletiva como vai desenvolver determinado projeto e quais temas serão abordados. Segundo o Documento Orientador do Programa, Brasil (2009, p.10): “A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola”.

No entanto, na escola **E3**, o processo de implantação do inovador procurou obedecer às diretrizes determinadas pela secretaria de educação. Os projetos inicialmente chegavam às escolas, com a carga horária definida e a série que deveria ser trabalhado. Para **G3** e **P9**, essa pré-determinação foi prejudicial, pois, por exemplo, todos os projetos de 20h/a foram trabalhadas horas a mais. A escola, então, precisou reajustar seus planos de ações contabilizando também as horas extras trabalhadas.

Essa dicotomia entre o que vinha determinado pela proposta global, que previa flexibilidade e participação das escolas na adequação da proposta, o que era estipulado pela secretaria de educação e o contexto local de cada escola foi algo visível na fala de **G3** e **P9**. Ambas demonstraram em seus discursos certo

sentimento de indignação e não aceitação a esse modelo imposto, pré-determinado, como algo verticalizado, o qual as escolas teriam apenas que acatar e seguir.

Segundo **G2**, em 2010, primeiro ano de programa, na tentativa de seguir o modelo proposto, eles ofereceram disciplinas optativas em diferentes horários, no intuito de que houvesse a máxima participação dos alunos. Mas, para **G2**, os alunos eram atraídos pelo professor e não pelo tema ou horário. Professores mais comunicativos e com um melhor relacionamento com os alunos tinham melhores resultados nos projetos. Em seu discurso, portanto, enfatiza a importância do papel do professor e de seu diálogo com os jovens.

Além disso, **G2** sugeriu que o governo do estado do Rio Grande do Norte não apoiou as escolas, oferecendo estrutura adequada ao funcionamento do Ensino Médio Inovador, de acordo com o que fora planejado pelo Ministério da Educação – MEC. Por conta disso, **E2** teve que se adaptar, observando sua realidade local. “As escolas ficaram livres desde 2011 para observar e planejar o que é mais interessante para o currículo da escola e para o aluno” (FALA DE **G2**).

Dessa maneira, diversas ações tanto de caráter pedagógico, quanto estrutural foram realizadas dentro da escola para que o programa funcionasse. A partir de então, na escola **E2**, algumas disciplinas optativas não estão mais sendo ofertadas no contraturno, principalmente, por conta de problemas estruturais da instituição e da grande evasão dos alunos. A escola não tem espaço suficiente para comportar todos os projetos e não pode realizar reformas por conta de um problema judicial⁴.

A partir do segundo semestre de 2012, os professores de **E2** passaram a ser responsáveis por uma turma no seu próprio turno de trabalho, desenvolvendo um projeto específico. **G2** percebeu uma maior motivação e consequente participação dos alunos e dos próprios professores. Nesse aspecto, as adequações da escola na tentativa de melhoria descaracterizaram uma das finalidades do programa, isto é, a ampliação da carga horária do aluno.

⁴O terreno onde a escola foi construída está embargado, por conta de uma ação possessória impetrada pela família proprietária, que há muitos anos o cedeu ao Estado, mas que no momento, quer a posse de volta.

Interessante o fato de que no terceiro ano de programa, a escola resolveu readaptar-se a fim de melhorar, percebemos claramente nos discursos de **G2** e **P3** uma crença nesse programa, aliada à vontade de que funcione da forma mais proveitosa aos alunos.

Entretanto, nos discursos de **G3** e **P9** não observamos disponibilidade para adaptações. Tentam seguir o que é proposto, mas diante das dificuldades nos demonstraram um sentimento de resignação e revolta, como se procurassem sempre um culpado. “Muitas promessas do Ensino Médio Inovador não aconteceram. A família não comparece para ajudar. Não houve capacitação. É o mesmo blá, blá, blá” (FALAS DE **P9**).

No início do programa, alguns professores foram ao Rio de Janeiro conhecer a escola modelo que inspirou a sua criação⁵. E, com promessas de recursos e inovação na escola acreditavam que chegariam naquela mesma realidade. No entanto, as dificuldades de implantação trouxeram esse tipo de sentimento, de algo que não funciona da maneira que desejavam e, por outro lado, também se sentem carente de apoio por parte da secretária de educação e do próprio governo.

A escola **E1** foi a que aparentemente melhor se adaptou à proposta inicial. Tanto o gestor, quanto os professores dessa instituição afirmaram que os alunos participam das atividades no contraturno, se inscrevendo na disciplina optativa de seu interesse. **E1** também possui a melhor estrutura física se comparada às outras duas instituições. Todos os laboratórios funcionam, há sistema de internet *wifi* disponível para alunos, professores e funcionários, a biblioteca realiza diferentes ações com os estudantes. Há projetos voltados para o vestibular, direcionado às turmas de terceiro ano, como aulas aos sábados, como ocorre na maioria dos cursinhos pré-vestibular particulares.

Outro fator levantado por todos os gestores foi com relação à evasão dos alunos, nas suas escolas, o índice de participação destes é mínimo. Muitos estudantes trabalham fora ou fazem cursos profissionalizantes no outro horário, mas outros não têm interesse mesmo. **G3** ressalta também que o problema da falta de

⁵O Ensino Médio Inovador foi inspirado na escola financiada pelo Serviço Social do Comércio – SESC, localizada no Rio de Janeiro, na qual os estudantes moram na instituição e têm sistema de ensino em tempo integral.

participação dos alunos é relativo à família, pois segundo a mesma, muitos pais criam dificuldades para que os filhos participem das atividades. Nas falas abaixo de **G1** e **G2**, podemos perceber tais afirmações.

A realidade do nosso aluno é que muitos deles trabalham em lanchonete, shopping. Ele está impossibilitado, por trabalhar, e não podem vir no contraturno. Continua tendo muita evasão. Temos uma clientela muito forte de sítio, uma série de problemas, para o inovador absorver vai ser um problema (FALA DE **G1**).

Um ano depois do Ensino Médio Inovador veio o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao ensino técnico e emprego), com esses cursos grátis do governo federal. O aluno está naquela de concluir o Ensino Médio e ter uma preparação profissional, já começar a encarar o mercado de trabalho, porque são meninos que vêm de famílias carentes que às vezes têm que trabalhar para ajudar. Por isso temos muita evasão no contraturno (FALA DE **G2**).

Já em relação às contribuições do programa, os sujeitos pesquisados foram unânimes em apontar os recursos financeiros e patrimoniais que a escola recebe. São esses recursos que possibilitam a realização das atividades planejadas dentro de cada projeto específico, como aulas de campo, a produção de jornais e livros, dentre outras. Além disso, as escolas podem adquirir equipamentos, como por exemplo, na escola E3, onde todas as salas de aula foram climatizadas graças ao suporte financeiro do Ensino Médio Inovador.

Essa parte financeira foi bastante ressaltada pelos entrevistados, o que demonstra a importância de que a escola tenha uma boa estrutura física e material para desenvolver suas atividades. Os alunos jamais teriam a oportunidade de conhecer determinados lugares, através das aulas de campo, sem o recurso financeiro.

Apesar dessa vantagem financeira, **P2** faz uma crítica à forma como os recursos financeiros são geridos pela escola, afirmando que existem muitos entraves burocráticos e por isso o Ensino Médio Inovador ainda não atingiu de fato os objetivos que ela acredita ter.

Terminei agora o projeto Uso das TIC'S (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino, se eu quis que esse projeto caminhasse, eu financiei do meu bolso, mas foi destinado dinheiro suficiente. Então, o problema ainda é de gestão, de visão, que os recursos destinados para a escola, eles sejam aplicados nos projetos pedagógicos, porque é a finalidade do Ensino Médio Inovador (FALA DE **P2**).

Observamos em sua colocação, que em alguns momentos os recursos destinados para determinado projeto não são usados neste projeto. Para **P2** é um problema de gestão na própria escola, talvez de planejamento e de parceria. Entretanto, na realidade, como nos foi relatado em todas as escolas, os recursos do Ensino Médio Inovador, muitas vezes, chegam com atraso e por isso atividades planejadas para determinado ano têm que ser realizadas no ano seguinte, por isso alguns projetos são prejudicados com a falta de verba.

De maneira geral, podemos perceber que o Ensino Médio Inovador nas instituições pesquisadas ainda está se estruturando, cada escola tem uma realidade, os problemas ainda existem, mas é um programa que possibilita diversificar o currículo escolar e as práticas cotidianas. As escolas, através de suas atividades, oportunizam aos alunos o contato com a pesquisa e com conteúdos multiculturais e interdisciplinares.

Apesar de ser um programa pensado pelo governo numa perspectiva global, sua dinâmica local é importantíssima para sua significação. De, acordo com Lopes e Macedo (2011, p.41):

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

Dentro da perspectiva de Lopes (2011), a proposta curricular do Ensino Médio Inovador, portanto, é uma construção discursiva de múltiplos sentidos, em que sua contextualização e significação são mais importantes do que seu texto formal propriamente dito. Até porque este também é um discurso construído e reconstruído. Por isso, quando analisamos a realidade das escolas pesquisadas, entendemos que a significação, que ainda se encontra em processo de construção, faz parte dessa dinâmica curricular.

Como podemos perceber, as condições estruturais e de funcionamento do Ensino Médio Inovador nas três escolas pode possibilitar o enfrentamento dos casos de violência escolar, pois permite que sejam trabalhados com os jovens temas transversais de seu interesse, ampliando assim o diálogo dentro da escola e a participação dos alunos nas atividades propostas, na medida em que os estudantes

têm a oportunidade de pesquisar, discutir e conhecer mais de perto a realidade de temas relacionados com a violência em geral, seja de ordem interna ou externa à escola.

A partir das atividades propostas dentro das disciplinas optativas, os estudantes têm a chance de relacionar a pesquisa teórica realizada, com seu cotidiano. Como por exemplo, em um trabalho sobre as drogas, os estudantes que de alguma forma tenham tido contato com essa realidade, podem adquirir maior conhecimento sobre as reais consequências do uso dessas substâncias. Ademais, os trabalhos realizados em grupos estimulam sentimentos de cooperação, solidariedade e responsabilidade entre eles, melhorando a convivência e a comunicação interpessoal dos mesmos.

Ainda, com relação aos projetos desenvolvidos, ou melhor, disciplinas optativas, planejadas e executadas nas instituições, vários são os temas trabalhados pelos docentes, como a produção textual e as novas tecnologias. Mas como nosso foco é a questão da violência na escola, vamos apresentar adiante, os principais projetos sobre essa temática, desenvolvidos nas três escolas.

3.2 Amor à vida - saúde e prevenção na escola: projetos sobre a violência

Dentro da temática Saúde e Prevenção na Escola, as três instituições pesquisadas trabalham projetos semelhantes, principalmente, priorizando a questão das drogas e da gravidez na adolescência, tendo em vista que o uso de substâncias entorpecentes tem se tornado bastante comum pelos jovens, bem como também, o grande número de gravidez de crianças e adolescentes. Na fala de **G2** podemos perceber o quanto essa realidade está presente nas escolas de ensino médio: “temos um número razoável de alunos que são usuários. Todo ano temos um índice de 10 a 12 alunas de 12 a 17 anos grávidas aqui nessa escola” (FALA DE **G2**). Uma situação que não é isolada da sua escola. Nas três instituições encontramos relatos de alunos usuários ou de estudantes grávidas.

Com relação ao projeto, na escola **E1**, intitulado de “Amor à vida”, foi desenvolvido a partir das necessidades dos alunos, percebidas dentro do cotidiano escolar. Segundo **G1**, os alunos não usam drogas dentro da escola, mas todos sabem do envolvimento de alguns alunos.

O projeto Amor à vida: saúde e prevenção na escola originou-se mediante a necessidade percebida no âmbito de se gerar informações para os alunos se prevenirem contra a gravidez na adolescência, ao problema da obesidade, do uso dos vários tipos de drogas, violência, uso incorreto de métodos contraceptivos, as DST's, a higiene física, mental e social para que possam perceber o crescente dinamismo na educação e em saúde, na independência de pensamento, na capacidade crítica dentro da sociedade e, sobretudo a competência de saber escolher de forma consciente (TRECHO DO PROJETO DE **E1**).

Percebemos que o projeto de **E1** procurou abranger vários temas importantes para a formação dos alunos, além de estar ligado à realidade sociocultural deles. Observamos, ainda, que um dos principais objetivos do projeto foi desenvolver nos estudantes a consciência e a capacidade crítica, para que eles possam a partir da reflexão sobre as temáticas conduzir suas próprias escolhas.

Os temas foram trabalhados em parceria com profissionais de várias áreas, como agentes de saúde, psicólogos, policiais e educadores físicos, sempre procurando desenvolver uma “aborgagem biopsicossociopedagógica” (TRECHO DO PROJETO DE **E1**). Metodologicamente, foram realizadas palestras, exposições, filmagens, fotografias, vídeos, textos, oficinas de dança, distribuição de material de higiene, visitas e caminhada educativa.



Figura 2 - Fotos da Escola **E1**

Na imagem acima, podemos perceber as ações desenvolvidas por **E1**, dentro do projeto Amor à vida. Profissionais externos ao corpo docente foram levados à escola para conversar com os alunos. Como podemos perceber na imagem,

profissionais da área de saúde ensinam a usar preservativo e os jovens têm uma participação ativa, não só assistindo as atividades, mas como protagonistas, produzindo danças, documentários, caminhadas. Dentro desse projeto, bem como dos outros há uma produção coletiva, com o trabalho e envolvimento de todos.

O trabalho foi coletivo. A coordenação desse trabalho foi da professora P2 e também tive a coordenação de outros professores. A produção, pronto, jornal, ele iria buscar toda a produção de jornal, a aplicação de jornal em sala de aula, a leitura, a informação, saber como funciona, foram buscar, eles foram pesquisar, eles mesmos fizeram a filmagem, a montagem, a gente orientou, agora criatividade foram eles (FALA DE **P2**).

Como observamos na narrativa de **P2**, em alguns momentos de produção de atividades, o professor apenas orienta os alunos. Os educandos têm autonomia para produzirem, conforme sua criatividade e interesse. Aqui percebemos uma tentativa de estímulo ao protagonismo juvenil, preconizado pelo Documento Orientador do Ensino Médio Inovador.

Ao se trabalhar temas transversais e de interesse social dos alunos, eles participam de maneira mais autônoma e crítica. Porém, neste momento, quando **P2** nos relata sobre o desenvolvimento das atividades do projeto, ele ressalta apenas o trabalho desenvolvido pelos alunos, as pesquisas, mas não apresenta também de que maneira essa orientação é feita, até que ponto os estudantes realmente são protagonistas. Usar de criatividade para responder os anseios do docente, não nos revela a real participação dos estudantes.

Além disso, quando observamos as imagens e ações do projeto, também percebemos que em muitos momentos os estudantes não participam ativamente, pois eles têm muitas palestras, a inovação fica por conta da ida de profissionais externos à escola. São atividades interessantes, mas não encontramos na metodologia do projeto, que ações são desenvolvidas a partir dessas palestras, como o professor dá continuidade ao tema no cotidiano das aulas ou se os temas também são trabalhados por outros professores.

Já na escola **E2**, damos destaque a dois projetos desenvolvidos: “Projeto Prevenção ao Uso de Drogas: sem drogas sou mais feliz” e “Violência Sexual contra crianças e adolescentes”. Ambos os projetos têm um cunho educativo e preventivo, buscando despertar nos educandos a compreensão e a postura ativa diante dessas realidades sociais, estimulando sua participação como agentes multiplicadores.

Promover a participação escolar de alunos, professores, funcionários e comunidade no combate ao uso indevido de drogas por meio de uma consciência de cidadania e qualidade de vida. Formando um espaço de discussões, palestras e oficinas na escola que possibilite aos alunos serem agentes multiplicadores de um conceito de vida sem drogas, valorizando a vida em toda sua plenitude (TRECHO DO PROJETO DROGAS DE **E2**).

Mobilizar a comunidade escolar a fim de sensibilizar a todos para a gravidade da violência sexual contra a criança e o adolescente, e elaborar estratégias de ação para prevenir, penalizar e erradicar essa violência. Oferecendo um curso voltado a informação e sensibilização de alunos, além de fomentar discussões sobre a temática, buscando desta forma a mudança de comportamento social frente à barbárie da violência sexual (TRECHO DO PROJETO VIOLÊNCIA SEXUAL DE **E2**).

Na escola **E2**, vide observação acima, percebemos uma preocupação em estimular a mudança de comportamento social nos alunos, para que além de se conscientizarem sobre os temas propostos, eles também possam atuar frente à sociedade, multiplicando o conhecimento e a conscientização apreendida.

Não tivemos acesso às imagens dos projetos, mas como nos foi relatado por **G2, P3 e P4**, os alunos assistiram a palestras e vídeos, entrevistaram e produziram exposições. Também visitaram um centro de reabilitação para dependentes químicos, onde alguns, inclusive, tinham parentes internados.

A gente sempre leva os meninos lá todo ano, eles fazem entrevistas com os dependentes químicos, também assistem uma palestra, conversam com eles sobre a questão, o objetivo maior da escola é que o aluno daqui tenha esse contato e veja como é difícil sair, como é fácil entrar, mas como é difícil sair, por que a gente tem uma influencia muito grande das drogas aqui na escola (FALA DE **G2**).

A partir do contato com a realidade dos dependentes químicos, a escola teve como objetivo maior despertar nos alunos a consciência e o desejo de não entrar naquele mundo, bem como também, a vontade de sair naqueles que já têm algum envolvimento. Essa escola se localiza num bairro com alto índice de uso de drogas. Conforme nos relatou **G2**, sua clientela tem muito contato com esse problema social.

Nos seus projetos, observamos certa preocupação de **E2** com o engajamento social dos estudantes, não buscavam apenas a formação do aluno, mas sim, uma mudança de postura dos mesmos, como na *práxis* freireana. Entretanto, a metodologia usada no decorrer das atividades, nos sugere um aluno passivo o qual está ali para apreender algo.

Na escola **E3**, com o projeto “Diga sim para a vida”, os alunos também visitaram uma casa de recuperação de dependentes químicos, além de assistirem palestras e desenvolverem atividades relacionadas com o tema.



Figura 3 - Fotos da escola **E3**

Nas imagens acima percebemos a participação de um grupo grande de alunos e professores. Esses passeios foram um dos pontos de grande relevância para as três escolas, ambas afirmaram que se não fosse a verba do Ensino Médio Inovador, as aulas de campo não seriam possíveis.

De acordo com **G3**, a participação dos alunos nas atividades do inovador, principalmente, nas viagens é significativa. Os estudantes desenvolvem as tarefas com muito interesse e criatividade, apesar das reclamações, durante as culminâncias, os trabalhos apresentados são excelentes, a única resistência deles é com relação ao contraturno, havendo um grande índice de evasão.

Como podemos observar, a dinâmica dos projetos desenvolvidos pelas três escolas é semelhante. Procuram trabalhar temas do cotidiano social dos alunos e estimular a conscientização dos mesmos, atuando na prevenção. Tal proposta nos remete ao diálogo proposto por Freire (1987), que se aproximando da realidade de seus alunos, através da problematização e da conscientização, estimula uma mudança de postura dos mesmos.

De certa maneira, estes projetos procuram problematizar um contexto social, que, sem dúvida, faz parte do dia a dia dos jovens de Ensino Médio. Um problema de violência externa à escola, mas que acaba trazendo consequências para o

cotidiano escolar. Não deixa, portanto, de ser responsabilidade da própria escola. De acordo com Abramovay et al (2002, p.25):

Embora fatores externos tenham impacto e influencia sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, adotando estratégias da própria escola

Apesar de serem boas tentativas de despertar a criticidade dos alunos em relação aos temas trabalhados, as estratégias elaboradas pelas escolas deveriam ser desenvolvidas de maneira contínua, com o real envolvimento da comunidade escolar, pois o que notamos nos demonstra certa fragmentação.

Cada professor orientador desenvolve suas atividades com os alunos de maneira individualizada. Por exemplo, em determinado projeto sobre letramento e gêneros textuais, o docente também poderia trabalhar textos que abordassem as drogas ou a violência, pois, assim, mais de uma turma trabalharia esse tema. Ocorre que, cada professor desenvolve um projeto diferente, com turmas diferentes, os quais são socializados no final do semestre.

Essa socialização é de autonomia de cada instituição, mas no geral, ocorrem exposições daquilo que foi produzido em cada projeto, como numa feira de ciências. Entendemos, portanto, que se os projetos fossem planejados de maneira mais integrada, o trabalho abrangeria maior número de alunos e possibilitaria a problematização dos temas com toda a escola, pois durante a culminância dos projetos, o contato da comunidade escolar em geral com os temas ocorre de maneira muito rápida, não há a mesma discussão e aprofundamento que ocorre durante as disciplinas optativas.

Além disso, os temas e as atividades do inovador nos pareceram algo distante do cotidiano escolar, como se naquele momento das disciplinas optativas os alunos tivessem um tipo de aula e no seu turno normal outra, não havendo continuidade entre os temas abordados, nem entre as atividades propostas. Com essa fragmentação, acreditamos que a real mudança proposta pelos projetos não se efetiva, pois os estudantes somente têm contato com o tema, naquele momento das atividades do projeto, não há um trabalho coletivo, integrado de toda a escola.

Com tais colocações, não queremos desprezar as atividades realizadas, pelo contrário, são propostas que trazem um diferencial às escolas, que possibilitam um trabalho mais próximo entre alunos e professores, ampliando o diálogo entre eles.

Percebemos, ainda, que as temáticas trabalhadas nos projetos estão diretamente relacionadas com a visão de violência na escola que os sujeitos pesquisados possuem. Uma concepção que está muito ligada à sua vivência escolar, já que a maioria dos deles possui mais de vinte anos de trabalho com educação e conviveram com diferentes situações na escola.

3.3 A concepção de violência na escola dos professores e gestores

Como podemos perceber, a partir das discussões apresentadas no primeiro capítulo, a violência na escola é um fenômeno de natureza complexa e que envolve múltiplos fatores. Durante as entrevistas, os professores também nos apresentaram diferentes concepções do que seria a violência na escola, algumas relacionadas a fatores externos e sociais, outras oriundas da própria instituição e de seus agentes ou aquela violência vinda do próprio aluno e de seu comportamento.

Violência na escola é um transtorno de comportamento de determinados alunos que agredem seus colegas no dia a dia escolar. Hoje mesmo teve um comportamento agressivo verbal de um aluno que falou mal em relação à sexualidade, preconceito, homofobia. (FALA DE **P1**)

P1 relaciona violência na escola com a questão da agressão entre pares, considerando-a um transtorno de comportamento do aluno. Como exemplo, cita um caso ocorrido em relação ao preconceito homoafetivo durante a aula. Para o docente todo tipo de agressão advinda dos alunos é uma violência, seja a agressão física ou verbal, apesar de não ter especificado, ao relacionar violência a transtorno comportamental, de maneira implícita se refere também a outros tipos de comportamentos agressivos dos alunos, mesmo que não sejam entre pares, como as agressões voltadas para os professores, gestores e funcionários.

Abramovay et al (2002) em seu amplo estudo sobre a violência na escola, também percebeu a ocorrência de comportamentos agressivos, indicando que o estado de violência e medo que marca a sociedade moderna contribui para o florescimento dessa agressividade. Mas para Charlot (2002) a violência está relacionada com a agressão e com o uso da força. Neste sentido, Sposito (1998) também ressalta o uso da força nos atos de violência na escola.

Uma força que nesse transtorno comportamental, citado por **P1**, pode se manifestar de diferentes maneiras, muitas vezes, uma agressão moral tem mais força do que uma agressão física e os alunos nem percebem que aquele comportamento faz tanto mal ao colega, pois se tornou algo tão banalizado do cotidiano escolar, que se acredita ser inofensivo. Outros depoimentos de professores relacionam violência com agressão:

Violência é quando você agride o outro e aqui eu já senti isso, esse tipo de violência por parte do gestor. Eu já sofri *bullying*, justamente pela questão cultural, porque o gestor sempre teme o professor atuante, não entendendo que o sucesso de uma gestão, depende do meu sucesso (FALA DE **P2**).

Eu considero violência tudo aquilo que vem de agressão das pessoas, por exemplo, não sei especificar violência somente como agressão física, mas agressão verbal, como a questão do bullying na escola (FALA DE **P3**).

Nas falas de **P2** e **P3** observamos que eles acrescentam outro elemento à questão da agressão, o *bullying*. Esse tipo de comportamento agressivo e reiterado dentro do ambiente escolar é muito comum, segundo a maioria dos docentes. Todos em algum momento de suas falas citaram o *bullying* como um tipo de violência comum ao ambiente escolar, principalmente, porque o relacionam com a questão dos apelidos e brincadeiras de mau gosto realizadas pelos alunos.

Com relação a isso, **P5** também afirma que: “o desrespeito é tolerado, praticado, comum entre eles, principalmente, palavras de baixo calão. Eles nem se sentem desonrados de serem chamados por determinados apelidos, é uma forma que se torna natural”. Em sua opinião, esses apelidos, considerados agressivos socialmente são plenamente tolerados pelos jovens, eles mesmos não se sentem prejudicados, passando essa prática a ser algo normal, como uma questão cultural entre eles, por ser tão generalizado.

Discutindo a questão cultural da violência, Cabral e Lucas (2010) nos sugerem que a violência vem se reproduzindo nas práticas sociais de diferentes maneiras e dimensões. Com relação ao *bullying*, afirmam que “muitas são as vezes em que os estudantes reproduzem, no espaço escolar, o que observam em suas casas, onde esses tipos de “brincadeiras” se fazem constantemente presentes” (CABRAL E LUCAS, 2010, p.49).

Essa discussão sobre o *bullying*, a partir do momento em que ganhou destaque na mídia, tornou-se algo corriqueiro nas falas de docentes, os quais na maioria das vezes não entendem de fato o que diferencia essa violência de uma

simples brincadeira de estudante, tudo passou a ser considerado *bullying*, como se fosse uma moda.

Fante (2005, p.61) no estudo que realizou sobre este fenômeno constatou que “o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas”, sempre relacionado a algum tipo de agressão reiterada. Para que se caracterize o *bullying*, as agressões devem se repetir, como uma perseguição, a fim de humilhar e maltratar a vítima. No caso das escolas pesquisadas, tal comportamento, na visão dos docentes, é mais comum em relação ao preconceito homoafetivo, “brincadeiras” envolvendo a sexualidade dos alunos.

Ainda sobre essa questão do preconceito homoafetivo, **G2** faz um relato interessante:

Nós temos um índice altíssimo de meninas que estão revelando a sua opção sexual, diferente do padrão. Eu achava que elas se sentiam assim um pouco de preconceito vindo da escola, dos professores, da instituição como um todo. Eu notei na conversa com eles, meninos e meninas, e com alunos heterossexuais que não demonstram preconceito, que na opinião destes, eles não veem discriminação na escola, mas entre eles mesmos (FALA DE **G2**).

A questão da discriminação entre pares, talvez ressaltada nas brincadeiras de mau gosto já citadas é a principal queixa dos jovens, ao contrário de que acreditava **G2**. Por estar envolvida diretamente com a organização escolar e o planejamento pedagógico da instituição, na sua visão a escola era preconceituosa, principalmente por não desenvolver nenhum trabalho em relação a isso, por uma ausência de discussão sobre o tema, apesar de terem tantos casos de preconceito e de alunos homossexuais.

A opinião dos alunos revela ainda uma falta de criticidade em relação a postura da escola e da importância que os pares têm na vida destes, já que o comportamento preconceituoso destes é o que mais lhes afeta, pois o jovem sente necessidade de conviver com seus iguais e de ser aceito no grupo. Conforme Schabbel (2002), somos seres de relações e essa convivência com o outro é essencial à nossa formação, principalmente, quando se trata dos jovens e da convivência com pares, pois essa é fundamental para a construção de seus valores, isto é, de sua personalidade.

Outro ponto interessante ressaltado por **P2**, diz respeito à questão cultural, pois considera que a agressão sofrida é fruto de uma formação voltada para a

competição, onde o medo se faz presente. Para o entrevistado, a competição que existe no ambiente escolar, principalmente por parte da gestão, a qual teria medo de perder as eleições para direção da escola, faz com que seu trabalho não seja reconhecido, valorizado e estimulado, pelo contrário, o docente sente preconceito, percebendo atitudes que dificultam seu trabalho.

Entretanto, os sentimentos de **P2** em relação a essa competição são de compreensão e tolerância, aparecendo em diferentes momentos de sua entrevista, principalmente, quando ressalta sua prática pedagógica e os entraves que encontra dentro da escola para desenvolver seu trabalho, reafirmando várias vezes o entendimento de que isso é fruto dessa formação distorcida, onde temos medo do sucesso do outro. Tal posicionamento nos remete à Competência Inter-relacional de Andrade (2011), na qual o docente deve saber administrar os conflitos escolares através desses sentimentos positivos, melhorando assim a convivência na escola.

Uma convivência, de acordo com **P5**, marcada pelo desrespeito regulado e aceito entre os alunos de sua instituição. Essa situação se reflete em parte na sua visão de violência na escola, afirmando que:

O conceito de violência é muito amplo, mas começa assim: muito mais sobre a visão do aluno sobre si mesmo, sobre a relação que ele tem com a escola, com os professores e com os próprios colegas. Acho que é uma questão que está muito relacionada a fatores não só escolares, mas a fatores de convivência familiar, educação religiosa em casa, da formação dos componentes do grupo familiar. Eles não chegam com referências, a autoimagem é distorcida. Eles se violentam no sentido que não aproveitam as oportunidades, a formação escolar como um todo (FALA DE **P5**).

Neste ponto, **P5** traz à tona, a questão da autoestima dos alunos, relativo à própria imagem que eles têm deles e da escola. Um comportamento que não está ligado apenas a fatores escolares, mas também à formação familiar, isto é, da estrutura educacional que eles adquirem socialmente e familiarmente. A realidade do jovem de Ensino Médio de escola pública é permeada por diferentes tipos de violências construídas historicamente que contribuem para a internalização desse tipo de comportamento, jovens sem autoestima, sem perspectivas de futuro.

Como exemplo relacionado à essa realidade, o documentário Pro dia nascer feliz de 2004 de João Jardim consegue nos transmitir as diferentes violências que acontecem no sistema escolar brasileiro, do interior à capital, da escola pública à privada. No filme percebemos a violência do sistema que não oferece estrutura escolar a todos os jovens, a violência institucional das escolas que preconizam a

disciplina e o treinamento de seus estudantes, agressões físicas e verbais, dentre outras.

Mas podemos observar ainda, o comportamento relatado por **P5**, principalmente, dos estudantes de escola pública. A baixa estima dos alunos, atrelada à falta de crença na escola e de oportunidades sociais, resultam em depoimentos como este: “aqui, a gente na maioria das vezes não tem nem chance de sonhar” (ESTUDANTE, PERSONAGEM DO DOCUMENTÁRIO). Outro personagem durante entrevista relata ser maneiro andar armado no baile e usar drogas. Portanto, é inegável que a realidade social em que está inserida a escola também contribui para os casos de violência escolar, pois como já vimos anteriormente, a escola faz parte da dinâmica social.

Confirmando essa influencia de fatores externos aos casos de violência na escola, para **P6** e **P4**, a família e a sociedade são os principais fatores responsáveis pela mesma.

A violência não existe por existir. É um problema social, amplo, que envolve a questão familiar, a base, que é a estrutura. Se a família vai bem, a sociedade vai bem, eu tenho essa opinião. Eu atribuo a violência na escola, além dos demais fatores, a questão da desestabilização das famílias (FALA DE **P6**).

Especificamente, eu não vejo assim na escola, mas que está se alastrando para a escola. A violência na verdade está generalizada. Já dá para perceber o mal que a violência está fazendo dentro da própria escola, o comportamento dos alunos, a questão das drogas, as brigas das meninas por conta de namorado. Tudo é levado para o lado da violência (FALA DE **P4**).

P6 responsabiliza a família também pelo bem estar da sociedade, como algo condicionado e intrínseco. A família, enquanto instituição social tem grande responsabilidade pela educação de seus filhos, mas não é a única responsável pela questão da violência. Enquanto a escola não estabelecer mecanismos de trabalhar em parceria com a família, sempre haverá o jogo de responsabilização, a escola responsabiliza a família e a família joga a culpa na escola.

Na verdade, como nos coloca Abramovay et al (2002) a violência é uma construção social, independentemente de sua tipologia ou classificação. Suas inúmeras variáveis vão depender da sociedade, dos atores envolvidos e das relações sociais estabelecidas, por isso há essa dinâmica entre família e escola.

Já nos discursos de, **G2** e **G3** sobre sua conceituação de violência encontramos elementos de natureza mais pedagógica e organizacional do ambiente escolar.

A gente vive numa sociedade muito violenta hoje. Antigamente um palavrão era uma violência enorme, hoje eu não considero um palavrão mais uma violência, mas o contexto em que o palavrão veio às vezes é maior do que o murro. Mas a depredação da escola, a agressão ao professor, o desrespeito com a estrutura da escola como um todo, a estrutura física, a estrutura organizacional da escola. Eu crio que isso aí, para a escola é a maior violência (FALA DE **G2**).

Violência é a falta de respeito, é ameaça a professor. Eles ficam nos corredores, a gente vai pedir pra eles saírem, começam a fazer pirraça, ficam no pátio circulando, atrapalhando a aula (FALA DE **G3**).

Para **G2**, essa relação de desrespeito dos alunos com o funcionamento da escola é algo mais presente e prejudicial, ressaltando que para a instituição isso seria a maior violência. O que não significa dizer que não haja outros tipos de violência no ambiente escolar, considerados por ela menos relevantes. Seu discurso se justifica por conta de sua função dentro da escola. Como lida diretamente com a organização do ambiente escolar, tais fatores são mais corriqueiros ao seu trabalho.

Com relação ao funcionamento da escola, **P6** também resalta a questão da depredação do patrimônio tanto da escola, como dos professores e funcionários. Os alunos depredam os objetos como se fosse uma brincadeira, desvalorizando seu próprio patrimônio. E, na opinião de **P6**, depredam os objetos dos professores, como se quisessem fazer no próprio professor. É como se fosse uma maneira do aluno de descarregar a violência que também sofre do sistema.

Já **G3** nos traz elementos ligados à indisciplina escolar e cita a ameaça. A falta de respeito dentro da escola se reflete nesses comportamentos indisciplinados. Nesse aspecto, percebemos que a violência se confunde com indisciplina, o que não deixamos de observar também no discurso de **G2**.

Como já apresentamos anteriormente, essa distinção precisa entre violência e indisciplina não é crucial ao debate, há que se pensar na escola como uma teia de conflitos, visto que é um organismo social, refletindo e produzindo situações historicamente construídas. Por isso, os estudos sobre violência na escola perpassam por questões sociais, externas ao ambiente escolar e por questões internas ao funcionamento da instituição, são múltiplos fatores e visões, como nos sugere Debarbieux (2002) e Abramavay et al (2002).

G3 também cita como violência na escola, a postura pedagógica de alguns docentes em relação aos alunos, os quais não demonstram ter profissionalismo e compromisso, principalmente, por conta das constantes faltas e do planejamento

pedagógico não realizado, da ação errônea em sala de aula. O gestor sugere que esse tipo de comportamento dos professores é culpa do sistema educacional como um todo, tanto por conta da desvalorização profissional, como da falta de fiscalização pelos órgãos competentes.

Também seguindo esse viés de raciocínio, **P6** ressalta fortemente em seu discurso que essa desvalorização profissional do docente é uma das mais graves violências existentes no ambiente escolar, afirmando que não há como se ter uma educação de qualidade com o molde educacional vigente.

O professor antes de ser professor, ele é de carne e osso. Ele é um ser humano que precisa de lazer, de alimentação confortável, de uma vida saudável, para ele dar uma aula saudável. Mas se você já vem desgastado do dia a dia, como é que você tem energia mais para enfrentar essa clientela cheia de energia sem querer nada. Eu acho que deveria se passar pelo crivo da valorização, num é da valorização entre aspas não, é da VALORIZAÇÃO. É uma violência contra a gente, além da gente ter uma clientela que não quer nada, nós sofremos essa violência também (FALA DE **P6**).

Encontramos na fala acima, uma carga muito grande de emoção e de revolta com o sistema. Como nos foi relatado, alguns profissionais chegam a ministrar aulas em oito disciplinas, na maioria, distintas da área de formação inicial do docente. Os professores são sobrecarregados, obrigados a ensinar assuntos que não dominam pela falta de condições estruturais do ensino público. Essa situação dos docentes é um dos grandes problemas que as escolas enfrentam, podendo influenciar na qualidade de suas aulas e no seu compromisso.

Na charge abaixo temos a representação do que nos foi colocado por **P6**. Através da imagem, observamos o desrespeito dos alunos e do sistema em relação aos professores, violências bastante ressaltadas no discurso do docente.



Fonte: Jornal Imagem da Ilha

Como exemplo do que nos coloca **P6**, retomamos a comparação com o documentário Pro dia nascer feliz (2004), onde essa realidade também é retratada. “O professor tem uma carga física e mental muito grande, mais do que o ser humano pode suportar. O professor perdeu a dignidade. Há um abismo entre professor – aluno, entre professor- diretor” (PROFESSORA, PERSONAGEM DO DOCUMENTÁRIO). Nesse momento do filme, percebemos uma carga enorme de violência, pois as histórias e vidas ali retratadas são reais.

Muitos profissionais da educação se sentem sem dignidade, impotentes diante das agressões que recebem todos os dias do sistema, de seus alunos e pares. Como **P6** nos apresenta em sua fala: “Qual estímulo você tem? Ai diz assim, o professor deve motivar o aluno. Claro. E quem nos motiva? E quem nos motiva?”.

A realidade enfrentada pelo professor brasileiro foi evidenciada em pesquisa feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura- Unesco (2004), com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. O perfil dos professores brasileiros revela que dos educadores de Ensino Médio, 51,8% têm de 101 a 400 estudantes e 42,2% possuem mais de 400 alunos. Este trabalho relata ainda que mais de 40% dos professores trabalham em mais de uma escola e que quase 15% desses profissionais da educação exercem mais de 40 horas semanais.

Como nos relatou **P6**, a quantidade de horas e disciplinas que ministra não permite que se planeje uma aula diferenciada sempre. O dia a dia não possibilita

que o profissional tenha uma dedicação maior, ocasionando até mesmo problemas de saúde.

Olhe quando eu tinha 60h/a até abril do ano passado, foram dez anos que eu não vivi, era escola, escola e escola. Às vezes eu me olhava no espelho e dizia: meu Deus eu estou precisando de um trato. Jogava aqueles papéis e ia ao salão ajeitar o cabelo, a sobrancelha, por que eu não tinha tempo. Eu vivia assim: estou cansada, estou cansada. Eu sou do tipo que hoje com 33 anos de serviço eu tenho o mesmo compromisso do primeiro dia que eu comecei em sala de aula. Eu nunca vim, modesta parte, e eu desafio quem quiser dizer que eu estou mentindo. Eu nunca vim pra sala de aula para fiar matando o tempo. Gosto do que faço, mas ultimamente eu me sinto muito desacreditada (FALA DE P6).

O discurso de P6 nos ajuda a refletir exatamente o contexto de violência em que vive a maioria dos profissionais da educação. São profissionais desvalorizados socialmente, com baixos salários e, por isso, precisam trabalhar em vários turnos e escolas para melhorarem sua renda. Além disso, não têm tempo de planejar, mesmo nas escolas em que se tira um dia da semana para planejamento, é insuficiente, pois o professor é um dos poucos profissionais que sempre leva trabalho para casa, devido à quantidade de atividades e avaliações para corrigir. Não dispondo, portanto, de tempo para uma qualificação permanente.

Com relação aos casos de violência contra o patrimônio, furtos e roubos, os sujeitos pesquisados afirmam que são poucos os casos, muito difícil de acontecer, tornando-se até irrelevantes. Isso, no que se refere ao ambiente escolar. Mas, todos afirmaram que no entorno da escola há muitos casos e os alunos sofrem bastante, porque grande maioria deles vai a pé para a escola.

Ainda sobre a violência no entorno da escola, G3 ressaltou que esse é um dos principais problemas enfrentados, pois a escola se localiza num bairro muito perigoso, permeado por muitas brigas de gangues, com alunos envolvidos e, por exemplo, o turno da noite não funciona o horário todo, devido aos tiroteios que constantemente ocorrem.

Esse tipo de violência, para Abramovay et al (2002) agrava muito o clima de insegurança no ambiente escolar, sendo uma violência externa, fruto da insegurança e das condições estruturais das vias, citando por exemplo, a falta de iluminação pública e de policiamento nas vias, o que contribui para que gangues, traficantes e assaltantes sintam-se livres para atuar.

Diferentemente das violências citadas pelos entrevistados, não há uma relação direta com as práticas da escola, nem com questões de ordem familiar ou de

estrutura do sistema educacional. Mas sim, se refere a questões de natureza eminentemente social, de segurança pública.

Percebemos, portanto, conforme nos sugere Abramovay et al (2002), que a perspectiva de violência na escola tem múltiplos significados, dependendo do contexto e de quem fala. Apesar de termos entrevistado sujeitos imersos no mesmo contexto escolar, todos nos demonstraram visões e perspectivas diferentes. No quadro abaixo apresentamos os principais tipos de violência na escola relatados e seus possíveis contextos, conforme análise das falas dos sujeitos pesquisados.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA	CONTEXTO
Agressão Moral / <i>Bullying</i>	Preconceito e falta de respeito entre os pares e para com os professores e funcionários da escola; banalização.
Família	Falta de interesse e participação da família; desestruturação familiar.
Indisciplina	Falta de observância das regras da escola, depredação do ambiente escolar.
Violência no entorno da escola, no bairro.	Problemas de segurança da sociedade
Desvalorização profissional	Organização do sistema educacional
Baixa autoestima do aluno	Falta de motivação e de participação na escola

A violência na escola de acordo com Guimarães (1992) não deve ser vista sob a perspectiva de sua normatização ou superação, pois se trata de um sistema orgânico que pode ser destrutivo ou construtivo, necessitando ser compreendido. A escola como um espaço de conflitos deve estar em permanente processo de negociação dessa violência. Muitas vezes, as atitudes agressivas e de violências dos nossos alunos são a maneira de descarregarem a também violência que recebem da sociedade, da família e da própria escola.

Por isso, buscar a compreensão dessa dinâmica e o desenvolvimento de uma postura dialógica de todos os sujeitos escolares pode ser uma alternativa de negociação dessa violência. É papel da escola e de seu corpo docente procurar

desenvolver estratégias que apoiem e sustentem o melhor posicionamento diante dos casos de violência.

3.4 A perspectiva dialógica dos professores e gestores

A perspectiva dialógica dos sujeitos pesquisados foi suscitada quando questionávamos diretamente o que seria diálogo na visão deles e também nas respostas sobre como se deveria agir para contornar os casos de violência na escola, dentre outros questionamentos relacionados ao programa Ensino Médio Inovador.

A fala de **P1** nos indica falta de organização pedagógica e de regras claras na escola, apesar dessa instituição possuir um regimento interno. Para ele o autoritarismo de alguns profissionais se configura na falta de respeito para com os alunos, os quais em alguns momentos são exigidos demais, noutros nem tanto. Seu discurso demonstra certa importância ao cumprimento das regras dentro da escola.

Associando diálogo com organização escolar, com normas claras e exigidas para todos e com a falta de um bom relacionamento pessoal entre os sujeitos escolares, nos sugere que a falta de conhecimento técnico sobre relacionamento pessoal dos gestores contribui para não aproximar tanto o aluno da escola.

O diálogo precisa melhorar muito em relação à equipe pedagógica, direção e alunos. Há momentos em que até os alunos são respeitados, outros momentos não. Não sei se é pelo fato da má preparação de alguns profissionais em não dominar esses conhecimentos de relações pessoais, interpessoais, por isso não consegue ganhar o aluno. Autoritarismo em alguns casos, noutros, liberdades demais, por isso o aluno não tem rigor e disciplina. Para o aluno aprender os conteúdos didáticos do dia a dia, ele precisa estar inteirado, acompanhando o pensamento do professor com relação às aulas (FALA DE **P1**).

Tal discurso nos remete ao que Freire (1987) nos coloca como educação bancária, onde os alunos estão na escola apenas para absorver os conhecimentos e cumprir as exigências escolares. A organização escolar e o cumprimento das normas são o fundamento básico dessa educação dita tradicional e disciplinadora.

P5 também corrobora com esse pensamento quando associa diálogo à disciplina em sala de aula, demonstrando ter uma conduta disciplinadora. Afirma, ainda, que em muitos momentos, por não haver essa mesma linha de postura de alguns professores, há falta de diálogo na escola.

Para ele, se todos os docentes exigissem dos estudantes o cumprimento das regras, talvez as coisas funcionassem melhor. Além disso, observamos que **P5** sente orgulho e até mesmo reconhecimento dos alunos por ser um professor exigente, o qual conduz suas disciplinas, através de normas bem definidas.

Com relação ao diálogo, eu sinto essa dificuldade em todas as escolas que trabalhei. É muito difícil assim que haja esse objetivo comum e isso reflete quando nós vamos nos relacionar com nossos alunos. Há uma diferença de disciplina dos alunos para professores diferentes. Aí eu vou puxar a sardinha para o meu saco, como costumam dizer. Os meninos me apelidam, eu até gosto, brinco com eles, estou evoluindo. Eles dizem, lá vem o xerife, o delegado. Embora pareça agressivo, mas eu sei que de alguma forma estão reconhecendo, lá vem uma pessoa que deseja que as coisas funcionem com ordem, lá vem uma pessoa que quer que eu tenha disciplina, que isso vá funcionar para a minha vida (FALA DE **P5**).

Noutro trecho, **P5** reforça seu posicionamento disciplinador em sala de aula. Segundo o docente, para que haja um bom desenvolvimento das aulas, o aluno precisar entender as regras e o professor tem que cobrá-las de maneira sistemática. Dessa forma, não há o que se discutir em relação às penalidades aplicadas, pois o aluno já saberá que seu comportamento, em determinado momento, infringiu a norma pré-estabelecida.

Eu acho que regras claras e observadas com constância são uma delas. Outra é o tratamento respeitoso do professor para com o aluno. Quando eu falo das regras para os meus alunos, eu digo a razão e a consequência da transgressão da regra. Se você vai chegar 19:30h e o horário de tolerância é até 19:15h, eu vou permitir que você entre, porque desejo que você participe da aula, mas não vou colocar presença, por que estaria mentindo e tem a regra que é até 19:15h (FALA DE **P5**).

Esse tipo de comportamento nos remete a uma relação de hierarquia. De acordo com Araújo (1999), quando a autoridade se constitui nesse tipo de relacionamento é possível que o respeito seja unilateral e que o ser hierarquicamente superior lance mão de sua condição para impor sua vontade e obediência aos subordinados. Há, portanto, o que Freire (1987) chama de relação entre opressor e oprimido. Para Freire (1987, p.59) na educação bancária:

- a) O educador educa; os educandos são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem; (...) e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (...) i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às

determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos.

Logo, nas falas de **P1** e **P5** não percebemos na verdade o diálogo, mas sim, um relacionamento de opressão entre os sujeitos escolares, onde a escola deve disciplinar e exigir obediência dos estudantes, nos indicando à existência de uma violência institucional, produzida pela própria escola, na exigência ao cumprimento de suas regras (ABRAMOVAY ET AL, 2002).

Já nas falas de **P4**, **P6** e **G3**, observamos a importância do bom relacionamento com o aluno, onde não há espaço para o autoritarismo e para o embate. O professor deve construir uma relação de amizade com o estudante, procurando conhecer sua realidade e estabelecer uma parceria.

Eu vejo que o que não pode acontecer em sala de aula é esse embate, essa história de medir força com o aluno. Eu acho que o que mais atrapalha, mais conturba a questão da violência é o professor medir forças com o aluno, desafiá-lo, agir com autoritarismo não funciona, não funciona. Cada vez que o aluno é indisciplinado, o melhor é você se aliar a ele, você conhecê-lo melhor, você passar a entender o porquê daquele comportamento rebelde, entendeu (FALA DE **P4**).

Até agora nossa convivência aqui é pacífica, a gente senta, conversa, brinca com um, brinca com outro, até mesmo com o aluno desinteressado. A gente às vezes chama a atenção dele, porque é preciso. Porque também não adianta você bater de frente com um adolescente desses não, a gente tem que partir pra conquista. Se bater de frente é pior, porque aquela época de dizer assim: eu sou professor, eu que mando aqui, aquela época de professor policial não existe mais, temos que partir para conquista (FALA DE **P6**).

Falta de respeito tem, mas é assim, eles tem um bom relacionamento aqui, entre professor e aluno. Brincando com eles a gente tem que levar para o nosso lado, não pode bater de frente não, temos que ir com cautela, com calma ser educada mesmo, porque se for com ignorância você fala para as paredes. O professor é o ponto chave da coisa. Se você chega com um livro, que é o que acontece aqui, bota os alunos pra escrever e fica passeando nas salas, isso é uma violência para condenar o aluno (FALA DE **G3**).

O diálogo para estes professores deve se estabelecer, portanto, através da compreensão e da boa convivência. Nesta perspectiva, observamos a possibilidade do diálogo de Bohm (1989), quando o professor procura suspender suas crenças, em prol do entendimento da realidade do aluno e da busca dessa compreensão, estabelecendo assim uma relação harmoniosa com este, procurando compartilhar os significados da situação conflituosa.

Para **P4**, quanto mais o professor se impuser ao aluno, maior será a violência gerada. O que já é complicado de lidar torna-se insustentável, pois ao invés de

tentar compreender e modificar tal situação, o docente acaba gerando um conflito ainda maior.

Através de conversa e de um comportamento aberto, descontraído, **P6** e **G3** sugerem que conseguimos manter o diálogo com os estudantes.

Para Freire (1997) é pelo diálogo que o professor se constitui autoridade na sala de aula. Um diálogo pautado também pelo seu conhecimento científico e pedagógico, mas principalmente pelo amor e respeito ao educando.

Graças a Deus, me relaciono muito bem com meus alunos. Tento fazer meu trabalho da melhor maneira possível, entender a situação de cada um. Nós cobramos, porque somos cobrados. Mas eu tento me relacionar bem com cada um, ver as particularidades, conversar, eu gosto muito de conversar (FALA DE **G1**).

O ponto primordial que eu acho que deve haver é a questão do diálogo para combater a questão da violência na escola. Tem que haver um diálogo entre a escola, a direção escolar e entre a família. E é isso que a diretora da nossa escola promove esse diálogo entre escola e família. É a conversa, dar conhecimento a família do problema que o aluno tem enfrentado na escola e chamar junto para desenvolver um trabalho em conjunto, de acompanhar os estudos dos filhos, de saber como é o trabalho deles na sala de aula, de aprendizagem (FALA DE **P3**).

Nas colocações de **G1** e **P3**, a postura dialógica, mais uma vez, suscita a importância de se manter um relacionamento próximo entre todos os sujeitos escolares, inclusive com a família, dividindo responsabilidades e buscando compreender o papel de cada um dentro da escola, sempre procurando o entendimento do contexto e do outro.

De acordo com Andrade (2011) a competência do educador em gerir as diferentes situações de conflitos na escola está diretamente relacionada com sua conduta social e pedagógica, devendo procurar promover e mobilizar sentimentos positivos que estimulem a boa convivência para, dessa forma, conseguir lidar com o outro e promover o diálogo no ambiente escolar.

Os entrevistados também relataram algumas posturas dialógicas, quando questionados sobre o cotidiano dos projetos desenvolvidos no Ensino Médio Inovador. Na sua fala, **P2** ressalta que os projetos têm uma relação muito significativa na vida dos alunos, pois eles participam de maneira mais ativa, sendo a construção dos projetos tão importante.

A construção de projetos é muito significativa, não só na vida do aluno, mas também na própria instituição escolar, porque possibilita o conhecimento, a integração e a desmistificação de muitos conhecimentos que muitas vezes na própria sociedade, na própria instituição escolar eles não tiveram acesso.

Então, eu acho que a socialização do conhecimento é muito importante, pois esse é o momento em que há construção, essa busca. Há uma relação muito forte, muito significativa na vida do aluno (FALA DE **P2**).

Nos projetos ou disciplinas optativas os alunos são orientados pelos docentes a realizarem determinada pesquisa, sobre determinado tema, que eles também participam da escolha, mesmo que de maneira indireta. **G3** ressalta a importância de que esses temas sejam buscados nos estudantes, que eles participem desse momento também.

Dessa maneira os discentes têm a possibilidade de vivenciar de forma mais intensa a produção de seu conhecimento, através da pesquisa e da produção. Como nos coloca **P2**, a escola também ganha significação, valorização por parte dos alunos. Não é difícil de compreender tal visão, pois quando imaginamos, por exemplo, os jovens visitando casas de recuperação de dependentes químicos e tendo contato com a realidade das drogas e de seus usuários, com certeza, o conhecimento adquirido nessa vivência terá muito mais significado para a vida deles, do que uma simples aula expositiva em sala.

Ademais, nessas atividades os estudantes trabalham em grupos, aprendendo assim a dividir tarefas, a compartilhar e a conviver. Como nos afirma ainda **P2**, os jovens desenvolvem uma relação de companheirismo entre si e o professor tem a oportunidade de se aproximar dos alunos, conhecendo-os, desenvolvendo a amorosidade. Uma relação que é essencial ao diálogo de Freire (1987).

Eu tenho observado que a relação é muito mais de busca, de compreensão, de companheiros. Eu vejo essa construção de companheiros, de gostar da disciplina, de trabalhar, de fazer. A abertura é maior, há o conhecimento da história de vida deles, de ser conselheira, uma relação muito amorosa, sempre havendo a sua e a minha autonomia (FALA DE **P2**).

Freire (1996, p.53) também ressalta que esse relacionamento entre educador e educando é o único caminho para que o docente possa conhecer a realidade concreta de seu aluno, podendo intervir nessa mesma realidade. “Procurar conhecer a realidade que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem”.

Na visão freireana, a partir do conhecimento prévio do educando, o docente pode desenvolver sua metodologia de aula, sempre procurando problematizar a

realidade deles, isto é, despertar a visão crítica dos estudantes, para que eles possam construir seu próprio conhecimento.

Nesse viés de pensamento, segundo **P3**, uma das grandes vantagens do Ensino Médio Inovador diz respeito ao modo como são trabalhadas as disciplinas optativas, nas quais o aluno tem a possibilidade de atuar diretamente na construção de seu conhecimento. Seu discurso também nos indica que as aulas cotidianas são diferentes, das ministradas nos projetos, não havendo tanta participação dos estudantes.

O objetivo da optativa do Ensino Médio Inovador é levar o aluno a construir seu próprio conhecimento e formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, ao mesmo tempo construtores do seu próprio conhecimento. Coloquei pra eles que ia ser um pouco diferente das aulas expositivas das outras disciplinas teóricas, seria um trabalho mais participativo e construtor do conhecimento, onde ele vê a teoria e a prática. Levo o aluno a dialogar, participar e dar sua opinião sobre aquele contexto que está sendo discutido (FALA DE **P3**).

Esse modelo de aula mais participativa está de acordo com o que Freire (1996, p.12) nos sugere, afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para tanto, o professor deve estar atento a seu aluno, suas dúvidas e reflexões, atuando apenas como um facilitador dessa construção.

Outro ponto interessante na fala de **P3**, diz respeito ao fato de os estudantes terem a oportunidade de aliar teoria e prática, pois em muitos projetos os alunos produzem diferentes materiais comunicativos como vídeos, painéis, além de irem a campo realizar a pesquisa, observando no contexto real as diferentes situações, como por exemplo, nas viagens e nas ações na própria comunidade. Em algumas escolas, os alunos realizaram trabalho sobre o lixo do bairro, sobre reciclagem e compostagem, inclusive produzindo materiais, como sabão.

O projeto melhora a socialização, o diálogo, trabalha muito a questão da desenvoltura, da comunicação. Eles desenvolvem mais a oratória, a expressividade. Em todos os encontros eles produzem, não é só exposição de conteúdos, eles produzem, participam, nunca fica naquela aula cansativa, que já é do cotidiano não (FALA DE **P4**).

Por fim, **P4** nos apresenta a questão da expressividade e comunicação dos alunos. Ao trabalharem em equipe e produzirem o material a ser socializado na escola, os alunos desenvolvem esse lado comunicativo, melhorando o diálogo e a

convivência entre si. Tais atividades de produção e de apresentação dos trabalhos vão de encontro com o que Tognetta et al (2010) nos colocam, afirmando que precisamos incentivar nos alunos e no ambiente escolar relações de cooperação, estimulando, assim, a autonomia dos estudantes.

Incentivar os alunos a fazerem por si mesmos tudo aquilo que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente. Conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito e não transmitido como verdade absoluta (TOGNETTA ET AL, 2010, p. 30).

Ao final das disciplinas optativas, os trabalhos realizados são apresentados para a comunidade escolar, os alunos sob a orientação do professor são responsáveis por toda a pesquisa e produção, desenvolvendo essas competências citadas por Tognetta et al (2010). Dentro dessa perspectiva, os alunos de **E1** tiveram a iniciativa de inscrever um vídeo produzido por eles num festival de uma emissora local, obtendo classificação. Não foram premiados, mas ficaram entre os selecionados para concorrer. Uma conquista muito grande para jovens de escola pública, despertando ainda mais o interesse e o prazer pelo conhecimento.

Percebemos, portanto, diferentes perspectivas de diálogo, que variam de acordo com a concepção de educação de cada um. Há os que acreditam numa educação mais tradicional e disciplinadora e há os que buscam desenvolver uma educação progressista, centrado no diálogo com os alunos.

3.4.1 O diálogo possível

A partir da análise das entrevistas e do contexto escolar que podemos visualizar a partir de então, entendemos que as atividades do Ensino Médio Inovador podem oportunizar o desenvolvimento de uma educação mais dialógica. Talvez, a realidade ainda esteja de maneira incipiente e tímida, mas com grandes possibilidades de crescimento, até porque é um programa novo, de apenas três anos de existência.

Os projetos desenvolvidos de maneira autônoma por cada instituição de ensino permitem que cada escola problematize e contextualize a realidade de sua comunidade escolar. As instituições, apesar de desenvolverem temas semelhantes, como por exemplo, os Projetos de Saúde e Prevenção das Drogas, procuram ações que estejam de acordo com seu público.

Essa dinâmica do Ensino Médio Inovador contribui também para que os professores tenham contato com jovens que não são seus alunos habituais. Na maioria das escolas, os estudantes optam pelo projeto que mais lhe interessa, talvez por isso haja um grande envolvimento na realização das atividades. Todos os sujeitos pesquisados foram unânimes em afirmar que, apesar da evasão no contraturno, os alunos se envolvem e se esforçam bastante na execução das tarefas.

Abramovay et al (2002) tecem algumas recomendações para se tratar de maneira adequada o problema da violência nas escolas, afirmando que a instituição deve promover atividades com participação de toda a comunidade escolar, envolvendo lazer, cultura, esporte e arte, se aproximando da linguagem dos jovens e priorizando seus interesses. E, para que tais atividades se desenvolvam sugerem ainda a importância do diálogo e de se trabalhar a cidadania com os alunos.

Os estudantes quando estão vivenciando dentro da escola temas mais próximos de sua realidade, se sentem mais envolvidos com a dinâmica escolar e conseqüentemente maior interesse em participar das atividades. Desta forma, o Ensino Médio Inovador, mesmo com todas as suas limitações, é um programa que traduz essa recomendação de Abramovay et al (2002), possuindo indícios de diálogo no ambiente de suas escolas. Um diálogo ainda precário, em construção, mas que possibilita uma aproximação entre os sujeitos escolares e desperta o espírito de cooperação e de respeito dentro da escola.

Freire (1987) quando nos sugere uma educação libertadora, entende que se trata de um processo, uma mudança de postura que demanda esforços e dedicação dos envolvidos. Tornar-se um ser humano dialógico é um eterno processo, pois somos seres inacabados, precisamos estar sempre envoltos nesse mecanismo de ação- reflexão – ação.

O autor também nos indica um diálogo esperançoso, que acredita na mudança. Não devemos, portanto, buscar eliminar os problemas, mas sim diminuir suas conseqüências, pois o mundo não é algo estático, imutável, pelo contrário, é dinâmico e nos desafia a todo instante.

Apoiados nessa visão dialógica, acreditamos que é plenamente possível o desenvolvimento de um diálogo mais presente dentro das escolas, não com o fim de solucionar o problema da violência escolar, mas como uma possibilidade de

desenvolvimento de uma nova postura, diante de todos os problemas que porventura possam surgir.

O contexto de violência na escola e a prática dialógica que nos foram apresentados pelos atores de nossa pesquisa possibilitam a reflexão de que a situação de violências passa por uma questão de relacionamento entre os sujeitos escolares, incluindo a família. Há, portanto, necessidade de se desenvolver uma aproximação maior com o estudante de ensino médio, observando seus interesses e diversidade, não só nos projetos do Ensino Médio Inovador, mas em todos os momentos escolares.

A escola também necessita realizar ações que aproximem a família, estimulando sua participação na construção dessa educação dialógica e libertadora. A partir do momento em que a família se integra de fato à escola, pode-se conhecer mais de perto a realidade desse aluno e trabalhá-la de maneira mais eficaz, buscando uma mudança. Tais ações precisam passar também por momentos de formação e conscientização, de diálogo.

Acreditamos que apesar de todos os problemas estruturais que o sistema proporciona às escolas, desde estrutura física à desvalorização profissional do docente, temos a possibilidade enquanto educadores de ter esperança e de acreditar na força transformadora desse diálogo com o outro. Um diálogo que amplia nossos horizontes, fortalecendo nosso poder de compreensão e de amor pelo próximo.

A escola é um espaço de vida e de grande poder de transformação, basta que todos, professores, alunos, funcionários, gestores e família caminhem juntos em prol desse objetivo comum. Para tanto, precisamos tornar a dialogia algo intrínseco as nossas vidas, como nos coloca Navarro (2005).

A violência na escola é apenas um dos problemas enfrentados por esse espaço de construção social, que produz sua dinâmica e culturas próprias. Por isso, a mediação dialógica, isto é, uma intervenção pautada no diálogo, em todas as situações advindas das relações escolares faz com que a escola se torne um ambiente de convivência pacífica, de respeito e harmonia, podendo também, contribuir para a prevenção da violência na escola e, quem sabe, das violências externas à escola, que influenciam no ambiente escolar. Não sendo possível, portanto, determinar exatamente onde começa a violência na escola, nem onde ela é representada pelo entorno, pelo meio, numa relação dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de construção desse estudo e, portanto, de nosso conhecimento sobre a temática abordada, tivemos dúvidas e ideias que nos ajudaram a entender a violência na escola como um fenômeno construído historicamente e socialmente, a partir de múltiplos fatores.

Uma violência que pode ser oriunda da questão social externa, familiar ou que pode ser produzida dentro do ambiente escolar pelas próprias condições de funcionamento da escola. Na verdade, a violência na escola é algo que está implícito ou explícito ao espaço escolar, pois independentemente da voz que a pronuncia, sempre teremos momentos considerados violentos por alguns sujeitos, encontraremos, assim, vítimas e agressores.

O estado de medo e insegurança que assola a pós-modernidade contribui enormemente para o agravamento da violência como um todo, não só a escolar. Vivemos numa sociedade de incertezas, em que não se pode ter noção exata do futuro. O jovem que já é por natureza, cheio de dúvidas e inseguranças, encontra-se ainda mais refém desse medo social.

E, muitas vezes, a violência produzida pelos estudantes dentro do ambiente escolar, seja na forma das agressões físicas e verbais, falta de respeito ou depredação do patrimônio da escola, é uma maneira de reação a todo esse momento histórico e social, tanto o vivido em sua rotina particular, como aquele partilhado com o grupo escolar.

Nas entrevistas, percebemos relatos de situações em que o jovem reage de forma violenta em relação a um tratamento também violento, advindo de um docente ou da própria escola. Muitas situações de conflitos, indisciplinas e violências são geradas pela falta de comunicação e de diálogo entre os sujeitos escolares.

Observamos, também, dentro desse processo de entender a violência na escola, que é comum a comunidade escolar tentar atribuir um único culpado, considerando-a geralmente um problema de natureza social ou familiar. Essa tentativa de culpabilização nos indica uma escola, ainda, bastante distante da comunidade a qual pertence e da família, como se fossem elementos externos à escola. Precisamos compreender, que essa postura de atribuir culpados, não nos

exime da nossa própria responsabilidade. Todos nós somos responsáveis pela construção da escola e por todos seus conflitos.

Enquanto agirmos de maneira individualista, perderemos a oportunidade de crescer juntos e de aprender a compartilhar significados. O diálogo nos dá a chance de enxergar no outro, aquilo que somos ou que podemos ser, ajudando-nos, portanto, a construir nossos próprios sentidos.

Uma escola pautada nesse diálogo procura visualizar no problema, motivação para desenvolver ações construídas e pensadas em conjunto, com a participação de todos os protagonistas escolares, não buscando, assim, soluções imediatas, mas alternativas que diminuam seus efeitos, até por que a situação pode se modificar e aquela solução pensada inicialmente, não mais ser eficiente, havendo necessidade da constante ação – reflexão-ação. Por isso, acreditamos que os projetos realizados dentro das escolas visitadas precisam ser desenvolvidos dentro dessa perspectiva, isto é, em contínuo processo de avaliação e reformulação.

Vimos, também, que o Programa Ensino Médio Inovador desenvolvido no *lócus* pesquisado procura desenvolver uma proposta pedagógica dialógica, possibilitando uma formação cultural mais ampla e participativa dos jovens. Os alunos através das atividades desenvolvidas dentro dos projetos, mesmo que de maneira ainda incipiente, tornam-se protagonistas de seu próprio conhecimento, pois lhes é dada a oportunidade de ação e construção.

Em alguns discursos, ficou evidente também que as aulas do inovador são excelentes por serem diferenciadas das aulas do dia a dia. Fato que nos fez entender que tais atividades não são totalmente incorporadas ao cotidiano escolar e que o aluno não é estimulado a participar mais durante todas as aulas. As atividades são desfragmentadas, desenvolvidas apenas naquele momento das disciplinas optativas. Além disso, não percebemos um planejamento integrado entre os diferentes projetos, o que permitiria que os temas fossem explorados por mais de uma turma.

Portanto, acreditamos que os trabalhos desenvolvidos durante os projetos do Ensino Médio Inovador precisam ser absorvidos à prática pedagógica corriqueira, tornando-se algo inerente à atividade da escola. Muitas são as pesquisas que nos mostram a importância de desenvolvermos esses tipos de atividades dentro da escola, pois assim ampliamos a possibilidade de diálogo entre os atores escolares, pois enquanto a escola estiver desenvolvendo práticas pedagógicas distantes dos

alunos e de seus interesses, atrelada, muitas vezes, apenas ao conteúdo e não à realidade do aluno, haverá pouca motivação e participação dos mesmos.

Além disso, quando priorizamos o diálogo na escola, trabalhamos também a consciência crítica de nossos alunos, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre sua realidade. E, mais do que isso, podemos estimular o desejo de transformação dessa mesma realidade.

Observamos, também, que a violência na escola nos sugere diferentes opressores e oprimidos, vai depender da ótica visualizada. Em alguns momentos, a escola, os professores e funcionários se sentem oprimidos diante da falta de respeito e dos atos violentos dos alunos, noutros, são os estudantes que sentem a violência do próprio sistema escolar. Há, ainda, a violência externa à escola, opressora de todos os sujeitos escolares. Enfim, nessa relação, não somos capazes de definir um único responsável, havendo inúmeros elementos e contextos que influenciam para essa situação de violências nas instituições escolares.

Mas, acreditamos que essa violência no ambiente escolar pode ser amenizada por práticas pedagógicas que priorizem a mediação dialógica, considerando que por meio do diálogo todos nós podemos resolver nossos conflitos e situações de crise de maneira criativa e positiva, ampliando o espaço de troca e de participação, favorecendo assim, o desenvolvimento do respeito, do amor e da cooperação dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005.

ABREU, Carlos Alberto Pereira de. **Violência na Escola: Desafiando a promoção de um ambiente saudável**. Dissertação de mestrado em saúde pública. Unifor, 2006.

ALBINO, Priscila Linhares, TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. **Considerações críticas sobre o fenômeno bullying: do conceito ao combate à prevenção. Atuação** – Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense, n. 15, jul./dez. 2009, p.169-195.

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. 2009, 189 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2009.

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. Competência docente para gestão de conflitos na escola: inspirações freireanas. In: **Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular- escola pública, inclusão, humanização**. Org. Jean Mac Cole Tavares Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998a.

_____. **A indisciplina escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, n 47, abril de 1998b.

ARAÚJO, Luciene da Costa. **As representações sociais dos estudantes acerca do bullying: um estudo sobre os diferentes tipos de envolvimento no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado, UFPB, 01/02/2011.

ARAÚJO, Ulisses F. de. **Respeito e autoridade na escola**. In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, Hanna. **Da violência**. Trad. Maria Claudia Drummond. (s/n), 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12º Edição, HUCITEC, 2006.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Medo Líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Tradução de Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

_____. **O diálogo** (1989). Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/8978647/Dialogo-David-Bohm>. Acesso em 22/10/2011.

BOURDIEU, Pierre et al. **Ofício de sociólogo: métodos da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. **Direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Dissertação de mestrado, UFPI, 01/02/2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil** (2008). Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emmec.pdf>
Acesso em: 20/10/2011.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Programa: ensino médio inovador – documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Senado Federal. **Diretrizes Curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2011.

CABRAL, Stelamaris Rosa e LUCAS, Sônia Maria Lourenço. **Violência nas Escolas: desafio para a prática docente**. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Edições FAFICA, Caruaru, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção cotidiana: artes de fazer**. Trad. Ephain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

Couto, Maria Aparecida Souza. **Violência e Gênero no Cotidiano Escolar**: estudo de Caso em uma escola da rede pública estadual sergipana - Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Sergipe, 01/04/2008.

CUNHA, Roseana Cavalcanti da. **Entre o horror, a indignação e o enfrentamento**: a concepção dos educadores acerca da violência sexual infanto-juvenil. – Dissertação de Mestrado, UFPB, 01/12/2007.

DEBARBIEUX, Eric. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: **Violência nas escolas e políticas públicas** / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya. . Brasília :UNESCO, 2002.

DRAWIN, Carlos Roberto. O paradoxo antropológico da violência. In: **Faces da violência na contemporaneidade**: sociedade e clínica. Org. Angela Buciano do Rosário, Fuad Kyrillos Neto, Jaqueline de Oliveira Moreira. Barbacena, Minas Gerais: EDUEMG, 2011.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. **A FORMAÇÃO DO SENTIDO E DA IDENTIDADE NA VISÃO BAKHTINIANA**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p.181-196, 2008.

SCOREL, Soraya Soares da Nóbrega. **O adolescente e os cenários do bullying**: a encenação da violência como resposta. Dissertação de mestrado, UFPB, 01/10/2011.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FERREIRA, Sueli. **O professor e a prática dialógica**: um foco na constituição do sentido. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.3, p.23-31, mai/ago.2003.

FRANCO, Augusto de. **A revolução do local**: globalização, glocalização, localização. São Paulo: Cultura/AED, 2003. Disponível *on line* <http://pt.scribd.com/doc/16820953/Augusto-Franco-A-revolucao-do-local>. Acesso em 09/05/2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, n.114, p.197-223, novembro/ 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou Comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. R. Paran. Desenv. Curitiba, n95, p.101-108, jan/abr, 1999.

GIGLIO, Célia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Concepção de professores sobre bullying na escola: estudo de caso**. Dissertação de mestrado, UFPB, 01/08/2011.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A escola e a ambiguidade da violência**. Ideias (UNICAMP), FDE, Diretoria Técnica, v. 12, p. 51-66, 1992.

GUTIÉRREZ, Francisco. **A dimensão humana de Paulo Freire**. In: Reinventando Paulo Freire no século 21. Org. Carlos Alberto Torres et al. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

IANNI, Octavio. **A violência na sociedade contemporânea**. Estudos de sociologia. Araraquara, n.2, p.7-28, 2002.

JORGE, Samia Dayana Cardoso. **O bullying sob o olhar dos educadores: Um Estudo Em Escolas Da Rede Privada De Natal/Rn**. Dissertação de mestrado, UFRN, 01/12/2008.

KRAWCZIK, Nora. **Balço e perspectivas do Ensino Médio no Brasil**, out. 2008. Palestra proferida na Audiência Pública realizada em agosto de 2007, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

LACERDA, Maria Izabel Costa. **Violência na Escola: das ofensas ao delito penal. uma análise na cidade de São Luis** –Dissertação de Mestrado –Universidade Federal Do Maranhão, 2007.

LIMA, Ricardo Rodrigues Alves de e SILVA, Ana Carolina S. Ramos e. **Introdução à sociologia de Max Weber**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, V. 6, n.2, PP.33-52, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARIOTTI, Humberto. **Diálogo**: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. São Paulo, 2000. Artigo disponível em <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf>. Acesso em 22/10/2011.

MARTINS, Rogeria da Silva. **Abuso sexual e a escola**: o público e o privado na gestão democrática das políticas públicas – Dissertação de Mestrado. UFBA, 01/03/2007

MARTUCELLI, Danilo. **Reflexões sobre a violência na condição moderna**. Tempo Social. Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 11 (1): 157-175, maio de 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Org. Suely Ferreira Deslandes. 28 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009a.

_____. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Org. Suely Ferreira Deslandes. 28 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009b.

MIRANDA, Rosane de Sousa. **O bullying a partir de representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas**. Dissertação de Mestrado, UFPB, 01/02/2011.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do. **Intimidações na adolescência**: Expressões da violência entre pares na cultura escolar. Dissertação de Mestrado, UFPE, - 01/02/2009.

NAVARRO, Almira. **Diálogos e Reflexão**, 2005, 201 f. Tese de doutorado em educação. disponível em <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AlmiraN.pdf>. Acesso em 22/10/2011.

NUNES, Taiana da Silva. **O professor e o bullying escolar**: significados e estratégias de ação. Dissertação de Mestrado, UFBA, 01/08/2011.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Compreendendo e interpretando práticas discursivas: (re)visitando orientações bakhtinianas. In: **Linguagem e práticas sociais**: ensaios e pesquisas. Org. Maria Bernadete F. de Oliveira, Maria da Penha Casado Alves, Marluce Pereira da Silva. Natal: EDUFRN, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP, Pontes, 2005.

PARRA, Sílvia. **Indisciplina e violência na escola e o processo de Ensino-aprendizagem**: algumas considerações a partir da organização do trabalho pedagógico. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC – Paraná, 2009.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad. De Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção de João Jardim. Rio de Janeiro: Tambelini Filmes, 2007, 88'22".

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Trad. De João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Portugal: Grandiva, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

RISTUM, Marilena. Violência: uma forma de expressão da escola. In: **Aprender**. Caderno de filosofia e psicologia da educação. Ano II, n.2, jan/jun de 2004.

ROCHA, Gilmar. "Complexo de Emílio". Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. In: **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Org. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Sandra Pereira Tosta. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROCHA, Karolina de Moura Manso da. **Atuação da direção, professores e funcionários frente a violência no ambiente escolar**: estudo comparativo entre duas instituições de ensino em Natal/Rn. Dissertação de mestrado, UFRN, 01/12/2011.

SALES, Lilian Maia de Moraes. **Mediação Escolar**- inclusão e pacificação dos jovens pela comunicação. 2007, disponível em http://www.mediacaobrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3, acesso em 14/01/2011.

SANTOS, Ivaldo e NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas. **Bakhtin e Wittgenstein**: teorias em diálogo. Theoria –Revista Eletrônica de Filosofia. Ano 2010, págs. 72-85. Disponível em http://www.theoria.com.br/edicao0310/bakhtin_e_wittgenstein.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2011.

SANTOS, Jalber Almeida dos. **Bullying**: prevalência, tipos e ocorrência de lesões maxilofaciais em escolares de 13 a 17 anos De Campina Grande. Dissertação de Mestrado, UEPB, 01/07/2011.

SANTOS, Janete Cardoso. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. 2010. 178 f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHABBEL, Corinna. **Mediação Escolar de Pares**: semeando a paz entre os jovens. Willis Harman House, 2002.

SENA, Izabel Adriana Gomes de. **Educação e violência sob os olhares e as vozes dos estudantes moradores da favela do Coque**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 01/02/2011.

SILVA, Celeste Moura Lins. **Bullying e Depressão no contexto escolar**: um estudo psicossociológico. Dissertação de mestrado, UFPB, 01/03/2010.

SILVA, Elilian Basílio. **Representações sociais de professores sobre escolas com violência e sem violência em Teresina**. Dissertação de Mestrado, UFPI, 01/05/2011.

SILVA, Felipe Ribeiro. **Bullying, vitimização e agressividade juvenil: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, UFPA, 01/07/2011.

SILVA, Luciano Campos da; NOGUEIRA, Maria Alice. **Indisciplina ou violência?** Uma distinção possível e necessária. In: A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola. Org. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Sandra Pereira Tosta. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVESTRE, Camila Paula. **Poesia Clandestina**. Volume I Queima Bucha, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**, 1998. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao, acesso em 13 de setembro de 2011.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Violência, Insegurança e Imaginário do Medo**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la**. Volume I. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VASCONCELOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu**: a herança sociológica. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, abril de 2002.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social. Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 9 (1): 5-41, maio de 1997.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. 2007. 220p. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência Extra e Intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16. N.45, 2001.

Sites recomendados:

Jornal imagem da Ilha. Disponível em <http://www.imagemdailha.com.br/noticias/violencia-nas-escolas-pede-uma-reflexao-da-sociedade.html>. Acesso em 14/05/2013.

Jornal O Mossoroense. Disponível em <http://omossoroense.uol.com.br/index.php/component/content/?view=featured>. Acesso em 14/ 05/ 2013.

APÉNDICE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA – VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A POSSIBILIDADE DE
MEDIAÇÃO PELO DIÁLOGO
ALUNA: Paula Janaina Meneses Rodrigues
Orient. Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa que está vinculado ao Programa de Pós – Graduação da UERN, nível de Mestrado, que tem como principal objetivo analisar qual a contribuição do diálogo para a mediação da violência escolar. (Pesquisa Piloto)

QUESTIONÁRIO

1. Sexo:

() masculino () feminino

2. Quanto tempo de profissão? _____

3. Na sua opinião, o que é violência na escola?

4. Assinale a(s) alternativa(s) que aponta(m) os casos de violência que mais ocorre(m) na sua escola.

(0) nunca (1) pouco (2) frequentemente

() Violência física, com armas.

() Violência física, sem armas.

() Violência moral (preconceito, discriminação, apelidos, vaias, humilhações, coações, ameaças).

() Violência sexual e/ou de gênero (agressão física ou moral de conteúdo sexual contra mulheres, homossexuais).

() Violência familiar, dentro ou fora da escola (violência em casa que repercute na escola).

() Violência institucional/escolar (educador que pratica violência contra alunos ou colegas).

() drogas lícitas ou ilícitas

() violência patrimonial (depredação do ambiente escolar; furtos)

() falta de respeito (conversa paralela em sala de aula; uso do celular em sala de aula; quebra de regras)

() outro _____

5. Assinale a(s) alternativa(s) que aponta os principais envolvidos nos casos de violência na sua escola.

(0) nunca (1) pouco (2) frequentemente

() entre alunos(as).

() entre professores(as).

- () entre professores e alunos(as).
- () entre direção e professores(as)/técnicos(as)
- () entre professores(as) e técnicos(es,a, as)
- () entre alunos(as) e inspetor(es,a, as)
- () entre escola e pais (mães).
- () entre escola e comunidade
- () entre a escola e o conselho escolar
- () entre alunos(as) e os pais (mães) deles
- () entre escola e polícia

6. Você já sofreu ou presenciou casos de violência na escola? Qual sua reação?

7. Como se deve agir para contornar os casos de violência na escola?

8. Como a violência interfere no cotidiano escolar e como pode ser minimizado?

9. A escola desenvolve/eu alguma ação visando prevenir a violência na escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nosso roteiro de entrevista se baseou no questionário aplicado durante a pesquisa piloto com as seguintes questões norteadoras. Mas, durante as sessões, os professores e gestores ficaram à vontade para falar aquém do que estava sendo questionado. Bem como também outras questões foram suscitadas, de acordo com o que estava sendo relatado.

1. Qual a sua formação e quanto tempo de profissão?
2. Em sua opinião, o que é violência na escola? Quais os principais casos e envolvidos?
3. Como a violência na escola interfere no cotidiano escolar? Como pode ser minimizada?
4. Você já presenciou algum caso de violência na escola? Qual a sua reação?
5. A escola desenvolve alguma ação de prevenção à violência na escola? Como se desenvolve?
6. Como é o desenvolvimento do Ensino Médio Inovador no cotidiano da escola?
7. Como se dá as relações entre os sujeitos escolares?