

# OBSERVATÓRIO DA **VIOLÊNCIA** NAS ESCOLAS

cotidiano escolar – entre saberes e desencontros  
das práticas pedagógicas de socialização e  
prevenção da violência



**ELSON LUIZ DE ARAUJO**  
**DORACINA A. DE CASTRO ARAUJO**  
[organizadores]

**OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA  
NAS ESCOLAS:  
cotidiano escolar – entre saberes e  
desencontros das práticas pedagógicas de  
socialização e prevenção da violência**





**Elson Luiz de Araujo**  
**Doracina Aparecida de Castro Araujo**  
(Organizadores)

**OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA  
NAS ESCOLAS:  
cotidiano escolar – entre saberes e  
desencontros das práticas pedagógicas de  
socialização e prevenção da violência**



## Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

---

**Elson Luiz de Araujo; Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orgs.)**

**Observatório da violência nas escolas: cotidiano escolar – entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e prevenção de violência.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 216p.

**ISBN. 978-85-7993-457-5 (Impresso)**

**ISBN. 978-85-7993-458-2 (E-book)**

1. OBEDUC. 2. Violência nas escolas. 3. Práticas pedagógicas. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Hélio Márcio Pajeú com foto de Elson Luiz de Araujo

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/Brasil.



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2017

# PAZ

Gabriel, O Pensador, Thiago Mocotó e Lenine

*Aqui se planta, aqui se colhe, mas pra flor nascer é preciso que se molhe  
É preciso que se regue pra nascer a flor da paz. É preciso que se entregue com amor e  
muito mais.*

*É preciso muita coisa, e que muita coisa mude. Muita força de vontade e atitude  
Pra poder colher a paz tem que correr atrás. E tem que ser ligeiro!  
Pra poder colher a fruta é preciso ir à luta. E tem que ser guerreiro!*

*Pela paz a gente canta, a gente berra.  
Pela paz eu faço mais. Eu faço guerra.*

*Eu vou a luta, eu vou armado de coragem e consciência. Amor e esperança  
A injustiça é a pior das violências. Eu quero paz, eu quero mudança.*

*Dignidade pra todo cidadão. Mais respeito, menos discriminação  
Desigualdade, não. Impunidade, não. Não me acostumo com essa acomodação.  
Eu me incomodo e não consigo ser assim, por que eu preciso da paz  
Mas a paz também precisa de mim. A paz precisa de nós. Da nossa luta, da nossa voz.*

*Paz, aonde tu estás? Aonde você vive? Aonde você jaz?  
Onde você mora? Onde te encontramos? Onde você chora? Onde nós estamos?  
Onde te enterramos? Que lar você habita? Onde nós erramos? Volta, ressuscita.*

*Será que a paz morreu, será que a paz tá morta? Será que não ouvimos quando a paz  
bateu na porta?  
A paz que não tem vaga, na porta da escola. A paz vendendo bala, a paz pedindo esmola  
A paz cheirando cola, virando adolescência. Atrás de uma pistola virando violência.*

*Será que a paz existe, será que a paz é triste? Será que a paz se cansa da miséria e desiste?  
A paz que não tem vez, a paz que não trabalha. A paz fazendo bico, ganhando uma  
migalha*

*No fio da navalha, dormindo no jornal. Atrás de metralha virando marginal*

*Será que a paz ataca, será que a paz tá fraca? Será que a paz quer mais do que viver numa  
barraca?*

*A paz que não tem terra, a paz que não tem nada. A paz que só se ferra, a paz desesperada  
A paz que é massacrada lutando por justiça. Atrás de uma enxada, virando terrorista*

*Será que a paz assusta, será que a paz é justa? Será que a paz tem preço? Quanto é que o preço custa?*

*A paz que não tem raça nem boa aparência. A paz não vem de graça, a paz é consequência  
A paz que a gente faz, sem peso e sem medida. Atrás dessa fumaça, paz virando vida.*

*A paz que não tem prazo, a paz que pede urgência. Não vai ser por acaso. A paz é consequência*

*Não é coincidência nem coisa parecida. A paz a gente faz, feito um prato de comida.*

*Eu vou a luta, eu vou armado de coragem e consciência  
Amor e esperança. A injustiça é a pior das violências. Eu quero paz, eu quero mudança.*

[...]

*Como é que a gente faz. Pra medir a violência na emergência dos hospitais?  
A dor e o sofrimento. Os filhos que não nascem, os pais que morrem sem atendimento?*

*Qual é a gravidade. Do roubo milionário praticado por alguma autoridade  
Que tem imunidade, que compra a liberdade? Enquanto o cidadão honesto vive atrás das grades*

*Com medo de um assalto à mão armada. Pagando imposto alto e não recebendo nada*

*Qual é o grau do perigo. Da falta de escola e de emprego, de prisão e de abrigo? Qual é o pior inimigo. Os pais da corrupção ou os filhos do mendigo?  
Quem é o grande culpado. O ladrão, que tem cem anos de perdão, ou você, que vota errado?*

## PREFÁCIO

Washington Cesar Shoiti Nozu<sup>1</sup>

Prefaciар um livro é sempre uma tarefa árdua, pois, conforme os rituais dos impressos, sua atuação incide em apresentar os seus autores e o seu conteúdo. Diante de tamanha empreitada, confesso, de imediato, que a fragilidade da minha escrita jamais dará conta de dimensionar a importância dos trabalhos aqui compilados, quer pela minha relação de afeto, respeito e admiração pelos autores, a começar pelos organizadores desta coletânea, quer pelo fato de ter integrado, ainda que timidamente, o projeto de pesquisa cujos resultados são, parcialmente<sup>2</sup> e oportunamente, apresentados.

O projeto aludido, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/OBEDUC), teve como título “Observatório da violência nas escolas: cotidiano escolar - entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, demarcando suas ações de investigação-

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD, vinculado à Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Cidadania e Fronteiras. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdade Integrada. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Vice-líder e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE/UEMS). Gestor institucional do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFGD e a Universidad de Alcalá (UAH), Espanha.

<sup>2</sup> O capítulo inicial desta obra traz um panorama detalhado das produções bibliográficas relacionadas ao projeto de pesquisa em pauta e publicadas anteriormente.

formação-experimentação no âmbito de um município sul-mato-grossense: Paranaíba. Esta delimitação foi, a meu ver, louvável, pois sinaliza o compromisso político e social da universidade com o seu entorno, atentando-se à aproximação necessária entre Educação Superior e Educação Básica com vistas ao debate e à produção de saberes e práticas pedagógicas relacionadas à problemática da violência na/da e contra a escola.

Sem perder de vista as discussões e implicações globais acerca da violência no cotidiano das escolas, o projeto, que teve duração de maio de 2013 a maio de 2017, envidou esforços para pesquisar-atoar no contexto local, buscando, simultaneamente, contribuir para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento de atividades de formação e reflexão docente, de diálogo com alunos e pais/responsáveis, de valorização de expressões culturais marginalizadas, dentre outras.

Para tanto, esta pesquisa interinstitucional envolveu quatro instituições de ensino superior (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal da Grande Dourados; Faculdades Integradas de Paranaíba) e seis escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino. Quanto aos participantes, contou com 10 professores pesquisadores, 7 alunos bolsistas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, 11 alunos bolsistas de graduação, 7 alunos de graduação, 54 professores e cerca de 3.150 alunos da Educação Básica, além dos pais/responsáveis destes últimos, vinculados direta e indiretamente nas atividades realizadas.

Portanto, os nove textos aqui agrupados retratam, com objetos e enfoques teóricos diversos, inúmeras outras vozes (por vezes, gritos!), analisando centelhas de conhecimentos, impressões, situações, (in)disciplinas, arenas de saber-poder, culturas escolares, in/exclusões, redes sociais, temas transversais, intervenções (re)produzidas no cotidiano escolar, num movimento de identificação dos dilemas relacionadas à violência e de reflexão teórica e prática construída, colaborativamente, com os sujeitos docentes e discentes no “chão” da escola básica.

Textos que nos envolve e nos motiva a sair de um estado letárgico que tem assolado a área educacional, sobretudo nos “tempos temerosos” em que vivemos, para nos implicarmos, especificamente, com as questões atinentes à violência escolar, de modo à desbanalizá-la e desnaturalizá-la.

Assim, agradeço aos organizadores e aos autores – com os quais tive a honra e o privilégio de conviver intensamente e, nesse processo, assumir a luta em defesa da educação enquanto processo social de formação humana – pela confiança em mim depositada para disparar apenas alguns indicativos da potencialidade do conteúdo desta coletânea. Por fim, brindo aos leitores agraciados deste livro, que têm em mãos um instrumento com dados de pesquisa problematizadores para (re)pensar a violência escolar.

Dourados/MS, primavera de 2017.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<i>Doracina Aparecida de Castro Araujo e Elson Luiz de Araujo</i>	
<b>A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DA EQUIPE DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA UEMS DE PARANAÍBA SOBRE VIOLÊNCIA.</b>	<b>19</b>
<i>Doracina Aparecida de Castro Araujo e Elson Luiz de Araujo</i>	
<b>A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE PARANAÍBA – MS: UMA PERCEPÇÃO SOBRE OS LAÇOS TEÓRICOS DOS PESQUISADORES</b>	<b>41</b>
<i>Susy dos Santos Pereira e Carlos Eduardo França</i>	
<b>ESPAÇO ESCOLAR: DA NEGAÇÃO DAS DIFERENÇAS À EXCLUSÃO COMO FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ALUNOS</b>	<b>57</b>
<i>Júnior Tomaz de Souza e Thiago Donda Rodrigues</i>	
<b>MEMÓRIAS DE HOMOSSEXUAIS SOBRE VIOLÊNCIAS NÃO FÍSICAS NAS ESCOLAS</b>	<b>75</b>
<i>Fernando Guimarães Oliveira da Silva e José Antônio de Souza.</i>	
<b>"OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS" E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA REALIDADE VIVENCIADA</b>	<b>103</b>
<i>Maria Aparecida de Souza e Maria Silvia Rosa Santana</i>	

**O HIP HOP E O FUNK COMO CULTURA POPULAR: 123**  
**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO OBEDUC**

*Marlon Max dos Santos Silveira, Raquel Marques Ribeiro dos Santos e Samara Rodrigues da Cruz*

**PESQUISA-AÇÃO: INVESTIGAÇÃO E 147**  
**INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DO**  
**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC**

*Fábio Luiz Leonel Queiroz, Juliane Pivetta Ferro e Leni Aparecida Souto Miziara*

**REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE DE INTERAÇÃO, 177**  
**COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**  
**A PARTIR DA DISCUSSÃO SOBRE VIOLÊNCIA**  
**ESCOLAR**

*Raquel Rosan Chrisitino Gitahy e Adriana Aparecida de Lima Terçariol*

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PREVENÇÃO E COMBATE 199**  
**POR MEIO DE TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA**

*Lívia Arruda Abranches e Elson Luiz de Araujo*

## APRESENTAÇÃO

Por acreditar no ser humano, nas suas possibilidades de aprendizagem, de ação, de mediação, que as atividades desenvolvidas por meio do projeto “Observatório da Violência nas Escolas: cotidiano escolar – entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e prevenção da violência” foram planejadas e implementadas com o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O trabalho foi desenvolvido e avaliado pela equipe que compõe o OBEDUC em Paranaíba-MS, docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba, representados pelo coordenador institucional, o Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo. Esses docentes buscaram contribuir com a aprendizagem dos alunos por meio da Educação e minimizar os problemas de violência constantes nas salas de aula, com professores e colegas. A letra da música “Paz”, de Gabriel o Pensador pontua: “[...] a paz também precisa de mim. A paz precisa de nós. Da nossa luta, da nossa voz”, em uma referência ao comportamento individual e coletivo em busca da serenidade, da harmonia social.

Consideramos não ser possível haver paz em lugares onde as pessoas não se harmonizam, possuem relações interpessoais conflituosas e ainda, em muitos casos, são desrespeitadas cotidianamente em seus direitos sociais, sujeitos a vivenciarem a miséria da fome, da violência cotidiana nos diversos espaços, naturalizados por muitos. Portanto, resta evidenciar, em consonância com a mensagem da letra: a paz precisa de cada um e de todos nós, da minha e da nossa voz, da minha e da nossa luta, em uma comunhão constante em prol da vida.

Nesse sentido, as atividades foram implementadas por todos os envolvidos no OBEDUC, de forma constante, incessante, em busca de alternativas, na unidade teoria/prática, na união de professores e alunos, de diferentes níveis escolares, com o envolvimento da Educação Básica e do Ensino Superior. Enfim, uma luta representada pelo uso da força de vontade, da garra, do trabalho, do compromisso, da ética, da fraternidade, da união e do respeito ao outro.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do OBEDUC, possibilitou aos seus participantes a visualização de novos horizontes; pôde contar com universidades públicas e privadas do país e atingir municípios, temas, espaços e pessoas. A UEMS apoiou a proposta do OBEDUC, por haver na Unidade Universitária de Paranaíba docentes que buscaram alternativas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem junto a seis escolas públicas estaduais e trabalharam, por meio de diferentes ações e concepções, em prol da paz, contra as incivildades, a indisciplina, a violência, o preconceito e o estigma. As atividades realizadas nas escolas tiveram o apoio dos diretores, professores, alunos e pais, além da graduação e pós-graduação das instituições universitárias, cujos docentes e discentes participam desta Coletânea com os relatos de suas experiências por meio dos textos que a compõem, relacionados aos temas violência e indisciplina.

Os docentes Doracina Aparecida de Castro Araujo e Elson Luiz de Araujo compilaram as produções intelectuais de seis professores que participaram do OBEDUC, desde seu início, em 2013. Os orientandos desses docentes e outros partícipes do projeto também figuram como autores ou coautores da antologia. O objetivo do texto “A produção bibliográfica da equipe do observatório da educação da UEMS de Paranaíba sobre violência” foi socializar o trabalho elaborado nesses anos pela equipe envolvida no OBEDUC em Paranaíba, assim como apresentar como se deu sua realização e expor o que escreveram ao longo desse período.

Susy dos Santos Pereira e Carlos Eduardo França apresentaram as produções e os laços teóricos dos pesquisadores, associados ao trabalho de bolsistas e colaboradores do OBEDUC. No texto “A produção científica do observatório da violência nas escolas de Paranaíba – MS: uma percepção sobre os laços teóricos dos pesquisadores”, os autores abordaram as discussões teóricas dos autores nas coletâneas, capítulos de livros, artigos em periódicos e artigos completos em anais de eventos.

Os autores Júnior Tomaz de Souza e Thiago Donda Rodrigues, no texto “Espaço escolar: da negação das diferenças à exclusão como formas de violência contra os alunos” apresentam questões da exclusão e da negação referente às diferenças apresentadas por alunos no espaço escolar. Uma reflexão sobre o papel da escola, de sua gestão e da família para minimizar a violência e o preconceito contra as pessoas e garantir seus direitos. Ao finalizar afirmam que: “Uma gestão democrática não implica apenas em uma administração democrática, mas em práticas pedagógicas menos autoritárias e controladoras, o que permite dar voz aos sujeitos, para que eles se reconheçam como sujeitos atuantes no processo de fazer a escola e fazerem parte dela, de se constituírem no mundo”.

No texto “Memórias de homossexuais sobre violências não físicas nas escolas”, Fernando Guimarães Oliveira da Silva e José Antônio de Souza colaboram com a discussão sobre o preconceito e a violência simbólica contra pessoas homossexuais ocorridas no espaço escolar, onde deveria ser ensinado o respeito ao próximo, a fraternidade, enfim, um espaço escolar em que todos devem ser respeitados igualmente, independente de sua raça, credo, condição social e de sexualidade. E nas memórias dos sujeitos da pesquisa, são perceptíveis as violências cometidas de maneira sistemática e constante.

No texto “‘Observatório da violência nas escolas’ e Psicologia Histórico-Cultural: uma proposta de análise da realidade vivenciada”, Maria Aparecida de Souza e Maria Silvia Rosa Santana pontuam: “Programas como o do OBEDUC são

fundamentais para aprimorar e problematizar a formação básica oferecida pela Universidade”. Ao concluir, elas afirmam sobre esses programas: “Sua inserção nas escolas pode não só complementar e aperfeiçoar a formação dos acadêmicos que dele participam, como também dos demais profissionais que lá estão e muitas vezes não possuem a oportunidade de compreenderem sua realidade objetiva de forma mais científica para atuarem nela com mais propriedade”.

Marlon Max dos Santos Silveira, Raquel Marques Ribeiro dos Santos e Samara Rodrigues da Cruz apresentam o texto “O hip hop e o funk como cultura popular: atividades desenvolvidas no OBEDUC”, um dos trabalhos realizados no OBEDUC e que envolvia professores, bolsistas e alunos todos os sábados na escola. Essas atividades despertaram o valor da arte, expressada de diferentes formas, da poesia à expressão corporal por meio da dança.

A pesquisa e a divulgação do conhecimento gerado com as atividades desenvolvidas por meio do OBEDUC têm se apresentado como um importante mecanismo para a compreensão e a percepção da amplitude do Programa, como os resultados do texto “Pesquisa-ação: investigação e intervenção no contexto do observatório da educação – OBEDUC”, analisados nas questões de investigação e intervenção por Fábio Luiz Leonel Queiroz, Juliane Pivetta Ferro e Leni Aparecida Souto Miziara.

O texto “Redes sociais como ambiente de interação, colaboração e construção da autonomia a partir da discussão sobre violência escolar” das autoras Raquel Rosan Christino Gitahy e Adriana Aparecida de Lima Terçariol, em um momento em que as redes sociais têm papel relevante para a interação dos sujeitos, buscam contribuir para que caíam as máscaras sobre o que influencia a violência no espaço escolar.

Lívia Arruda Abranches e Elson Luiz de Araujo no texto “Violência escolar: prevenção e combate por meio de temas transversais na escola” apresentam um estudo realizado sobre os temas transversais, cujo ápice se dá na discussão sobre a

prevenção e o combate à violência escolar. Ao finalizar asseveram que “[...] a mudança deve ser pessoal, individual para facilitar a inserção e o sentimento de pertencimento nos diversos grupos e esferas sociais e dessa forma fazer despertar a alteridade, o cuidado e o respeito, fundamentais para combater a violência escolar”.

O trabalho realizado por essa equipe nos remete a uma proposta com metas e ações coletivas, com respeito e atenção ao outro, como um dos meios possíveis de minimizar, em curto prazo, o problema da violência em meio escolar. Para que em um trabalho coletivo seja possível a busca pela emancipação do sujeito, esse deve ser realizado por meio de uma educação transformadora qualitativa, em que alunos e professores possam aprender e utilizar essa aprendizagem em outras situações na vida e na sociedade.

Paranaíba, 24 de outubro de 2017.

Doracina Aparecida de Castro Araujo  
Elson Luiz de Araujo  
Organizadores



# PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DA EQUIPE DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA UEMS DE PARANAÍBA SOBRE VIOLÊNCIA

Doracina Aparecida de Castro Araujo<sup>1</sup>

Elson Luiz de Araujo<sup>2</sup>

*Os paradigmas se quebram quando a informação chega nas comunidades científicas, com as chamadas "anomalias", em que se verifica que o mundo do cientista é transformado com qualidade e enriquecido com quantidade pelos fatos ou teorias.*

Kuhn, 1998.

## Introdução

O Observatório da Educação (OBEDUC) tem se destacado por suas relevantes contribuições em diferentes temas, com enfoque na formação inicial e continuada de docentes no Brasil. Dentre essas contribuições se apresenta a equipe do OBEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba (UUP).

A equipe do OBEDUC da UEMS/UUP se constituiu a partir da elaboração do Projeto submetido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com início em 2013, em que seis docentes do Programa de Pós-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Estágio Pós-Doutoral em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Pesquisadora do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: doracina@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Coordenador Institucional do OBEDUC/CAPES. E-mail: elsonla@gmail.com

Graduação em Educação (PGEDU) de Paranaíba se organizaram para realizar um trabalho que envolvesse a pós-graduação, a graduação e seis escolas públicas estaduais de Paranaíba<sup>3</sup>. Essa equipe foi coordenada pelo Professor Dr. Elson Luiz de Araujo, da elaboração à avaliação da Proposta; na articulação de todas as atividades do Observatório; na criação do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba, inclusive na organização de duas coletâneas que apresentam as realizações e contribuições teóricas do OBEDUC nos estudos e pesquisas para o meio científico, professores e alunos.

Os docentes Dr. Carlos Eduardo França, Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, Dr. Elson Luiz de Araujo, Dr. José Antônio de Souza, Dra. Lucélia Tavares Guimarães e Dra. Maria Silvia Rosa Santana<sup>4</sup> realizaram várias atividades com o envolvimento de docentes e discentes de pós-graduação e graduação, assim como professores e alunos das escolas públicas, dentre eles os supervisores do OBEDUC nas escolas. Das atividades realizadas por esses docentes, consideramos importante apresentar as publicações de artigos em periódicos, em livros, em coletâneas, em capítulos e em artigos nos anais de eventos apenas dos professores envolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação, uma vez que outros também tiveram publicações.

A definição por apresentar a produção científica dos seis docentes do PGEDU é por considerar que esses autores contribuem com o campo das ciências humanas, como Kuhn (1998) destaca, tanto qualitativa quanto quantitativamente, pois foram muitos fatos vivenciados e várias ações realizadas, articuladas de forma coletiva, com muitos sujeitos, de diferentes campos de atuação, com a utilização teórica de diferentes

---

<sup>3</sup> E. E. Aracilda Cícero Corrêa da Costa; E. E. Ermírio Leal Garcia; E. E. Gustavo Rodrigues da Silva; E.E. José Garcia Leal; E. E. Manoel Garcia Leal e E. E. Wladislau Garcia Gomes.

<sup>4</sup> Os docentes foram identificados, considerando que as informações levantadas para este texto estão em seus currículos lates, de livre acesso.

pesquisadores sobre o tema da violência e que está contemplado na Pesquisa-ação enviada à CAPES.

## **1. Artigos em periódicos: para além da esfera local**

A publicação em periódicos é fortalecida pela relevância de apresentar o tema violência para além do município em que as atividades do OBEDUC são apresentadas, para abranger outros pesquisadores, incentivar a ampliação do campo de saberes sobre Violência, Bullying, Preconceito, Estigma e Indisciplina. A equipe em suas discussões e estudos compreende e tem clareza da necessidade de socializar o que fazem ou pesquisam para outras pessoas e localidades e irem além da esfera local, que é Paranaíba, até mesmo além da esfera estadual - Mato Grosso do Sul.

Dentre os seis docentes, três tiveram artigos aprovados e publicados em periódicos no período de vigência do OBEDUC, ou seja, de 2013 a 2017. Foram seis artigos, com uma média de um por ano, apenas em 2016 foram publicados dois artigos. Todos os periódicos foram avaliados pela CAPES, conforme classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 (BRASIL, 2017).

Importante considerar que todas as publicações dos três docentes foram em coautoria com seus orientandos de Pós-Graduação ou de Iniciação Científica, contemplados pelas bolsas do OBEDUC ou pela bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), todos vinculados ao OBEDUC.

### **1.1 Publicação do docente Carlos Eduardo França**

Os autores Susy Pereira dos Santos e Carlos Eduardo França, ambos participantes do OBEDUC, sendo a primeira bolsista, publicaram em 2016 em um periódico avaliado no quadriênio 2013-2016 como B3. Os autores têm formação inicial em outras áreas do conhecimento, a bolsista em biblioteconomia e

o professor em Sociologia. Eles se aproximaram da área da Educação, principalmente pelos estudos realizados na Pós-Graduação em Educação e discutiram sobre o discurso científico dos pesquisadores de ensino superior do OBEDUC relativo a questões ligadas à violência nas escolas de Paranaíba-MS.

Intitulam o artigo com uma interrogação – Quem define o que é Ciência? E buscam responder com as contribuições dos pesquisadores participantes do OBEDUC no projeto de pesquisa realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba. Os autores trazem parte dos resultados da dissertação de mestrado defendida no PGEDU/UEMS. Destacam que o artigo se propõe “[...] refletir sobre o discurso científico institucionalizado pelos pesquisadores do Ensino Superior, no âmbito do Observatório da Violência nas Escolas” (SANTOS; FRANÇA, 2016, p. 87). Os autores finalizam o artigo afirmando que:

O que se quer evidenciar é que há, na universidade, no âmbito do Observatório da Violência nas Escolas, pesquisadores representativos, ancorados em suas pesquisas, que ocupam posições de destaque e que estabelecem uma superestrutura hierárquica no campo científico. São eles que elaboram os discursos caracterizadores de legitimidade, e são eles que definem e fazem emergir, por meio de suas produções científicas o que é ciência. (SANTOS; FRANÇA, 2016, p. 103).

A conclusão dos autores nos possibilita refletir sobre a produção e divulgação dos trabalhos realizados pelos docentes e seus orientandos, em que cada um tem um campo de atuação específico, com autonomia, mesmo que parcial, quando se entende que fazemos parte de um sistema macro, em que não está isento de imposições diversas, mesmo que simbólicas, pois para Bourdieu (2004, p. 21) o campo que eles atuam dispõe “[...] de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” e também precisamos compreender a posição que eles ocupam nesse campo (BOURDIEU, 2004). Essa autonomia dos autores é delimitada ao campo conceitual da formação de cada um, fortalecido pelo

trabalhado coletivo que envolve as teorias que fazem parte do aporte teórico em constante discussão pela equipe e participantes do OBEDUC.

## **1.2 Publicações da docente Doracina Aparecida de Castro Araujo**

As duas publicações constantes no Currículo Lattes da docente Doracina Aparecida de Castro Araujo, em que é coautora, referentes ao trabalho vinculado às atividades desenvolvidas pelo OBEDUC, são bem qualificadas no Qualis/Capes. A primeira, avaliada como A2 teve como autora sua orientanda de mestrado do PGEDU, Samara Rodrigues Cruz e a segunda publicação, avaliada como B3, teve como autora a bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) Andréia Soares Pina.

O artigo das autoras Cruz e Araujo (2016) denominado “A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?”, foi elaborado a partir de estudos na Iniciação Científica, com aprofundamento no trabalho para conclusão do curso de Pedagogia realizado em 2012, com possibilidades de publicação a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, em que como mestranda e bolsista do OBEDUC, na discussão sobre o preconceito possibilitou ampliar sua compreensão, com atenção aos estudos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e sobre a violência escolar.

O artigo das autoras Cruz e Araujo (2016), em especial, teve como objetivo “conhecer e mostrar um pouco da história da educação dos surdos, com enfoque nas metodologias e nas práticas pedagógicas utilizadas para a melhoria da educação escolar e o desenvolvimento desses indivíduos”. Esse artigo, publicado pela Revista de Educação Especial de Santa Maria-RS, trouxe reflexões sobre a Surdez, com clareza na exposição sobre a cultura surda, com olhar para seus principais interlocutores, em que apresenta o processo de conquistas ao longo da história,

mesmo que ainda enfrentando muitas dificuldades em relação ao respeito a seus direitos.

As autoras Cruz e Araujo (2016) afirmaram que foi nos contatos iniciais com a história sobre os surdos que refletiram melhor “[...] sobre a educação das pessoas com surdez, e, embora algumas tenham desfavorecido os surdos e configuraram-se como estudos iniciantes, não deixaram de ser considerados os primeiros esforços na educação desses indivíduos no sentido de contribuir, principalmente com uma educação para a emancipação” (CRUZ; ARAUJO, 2016, pp. 282-283). O artigo fez uma breve apresentação da história dos surdos, mostrando principalmente as conquistas que tiveram ao longo dos anos, em diferentes paradigmas da Educação Especial, indo da completa exclusão à garantia de direitos na legislação.

O artigo “Violência contra crianças com deficiência”, da autoria de Andréia Soares Pina, e coautoria de Doracina Aparecida de Castro Araujo, a partir dos resultados da pesquisa realizada na Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Teve como objetivo “compreender a relação entre deficiência e violência no espaço escolar, a partir dos resultados de pesquisas realizadas na área da Educação Especial” (PINA; ARAUJO, 2014, p. 83).

Pina e Araujo (2014, pp. 92-93) concluíram que os autores do material analisado na iniciação científica “[...] entendem que o espaço escolar é um local de inclusão de todos, independente de deficiência, etnia, gênero, classe social, enfim, de marcas e situações que os estigmatizaram, que os deixaram a margem da sociedade, como menores, sem capacidade, sem direito a viver e a conviver, ou seja, não possibilitando alternativas quanto a escolhas e definições para suas vidas”.

As autoras chamam a atenção para os direitos dos alunos com deficiência, os quais, não raro, figuram como letra morta nas leis, em uma legislação que poderia contribuir positivamente para esse público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas que como a maioria da legislação, se mantém apenas para o atendimento de interesses de poucos e não busca respeitar as conquistas obtidas

por essas pessoas que ao longo dos anos sofreram abusos, preconceitos e violências de todas as formas.

### **1.3 Publicações do docente Elson Luiz de Araujo**

As publicações do docente Elson Luiz de Araujo, como coautor foram publicadas bianualmente (2017, 2015, 2013). Todos os autores, hoje, são mestres em Educação pelo PGEDU e todos foram bolsistas do OBEDUC. Apenas um mestrando não recebia bolsa relacionada ao Programa, visto que ocupava a função de supervisor em uma escola estadual com bolsa do OBEDUC. Os periódicos foram avaliados pela CAPES na área da Educação em C - 2017 (Ensino & Pesquisa), B3 - 2015 (Interfaces da Educação) e B1 - 2013 (Revista Eletrônica de Educação da UFSCar).

O artigo “Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica”, publicado em 2017, pelas autoras Susy Pereira dos Santos e Lívia L. Abranches, com a coautoria do docente Elson Luiz de Araujo, objetivou “buscar trabalhos que focalizam a temática, por meio de revisão bibliográfica, a fim de estabelecer a relação entre os currículos escolares e a violência simbólica emoldurada na prática pedagógica do docente” (PEREIRA; ABRANCHES; ARAUJO, 2017, p. 67).

Com o objetivo norteado, os autores organizaram o artigo, com importantes contribuições teóricas sobre currículo escolar e violência simbólica. Após essas imersões nos temas escolhidos para análise, eles concluíram, baseados em suas experiências nos trabalhos do OBEDUC e com as leituras realizadas que

Dentro da escola identificamos várias formas de violência; no entanto, a violência simbólica muitas vezes passa despercebida, contudo, possível de ser identificada e reconhecida por meio das regras da escola, da organização dos espaços, do distanciamento dos professores e das práticas pedagógicas orientadas por um currículo distante da realidade do aluno e que influencia sobremaneira o ambiente escolar. (PEREIRA, ABRANCHES, ARAUJO, 2017, p. 79).

O trabalho realizado pela equipe do OBEDUC sobre a violência, em diferentes situações, locais e tipos proporcionou um olhar atento ao que se vivencia nos espaços escolares sobre esse relevante tema, principalmente pelos constantes pedidos de ajuda dos professores para compreenderem o que tem ocorrido com o fenômeno violência: se o problema está no aluno, no currículo, ou na metodologia dos professores; enfim, buscam apoio para minimizar os graves problemas do cotidiano escolar, familiar e social.

O artigo “O Observatório da Educação e as questões de gênero e violência escolar: confronto entre meninas” teve como autor Nelson Vieira Torres e como coautor o docente Elson Luiz de Araujo. O objetivo, nesse artigo, publicado pela Revista Interfaces da Educação, em 2015, foi de “[...] analisar o caso das meninas que vêm se envolvendo em episódios violentos de ameaças e em ‘vias de fato’, ora divulgados pela mídia” (TORRES; ARAUJO, 2015, p. 90). A situação de risco sofrida por alunas é recorrente nos espaços escolares, e tem sido presenciada pela equipe do OBEDUC em diferentes locais e situações, inclusive durante as atividades desenvolvidas no âmbito do OBEDUC nas escolas.

A partir dos estudos e da pesquisa, eles finalizaram o artigo afirmando sobre a importância de se prevalecer “[...] as relações interpessoais saudáveis, com espírito de tolerância, pluralismo e respeito às diferenças”. (TORRES; ARAUJO, 2015, p. 101). O que se verifica com muita frequência entre os alunos é a impaciência, a intolerância, relações interpessoais desrespeitosas, em uma corrente contrária ao que os autores destacam como relevante para o respeito às diferenças, ou seja, no interior das escolas, que embora sejam consideradas locais altamente seguros, não deixam de presenciar algumas práticas de violência, intolerância e de desrespeito.

A autora Leandra Salustiano Oliveira, primeira bolsista do Programa por meio do OBEDUC, escreveu interessante artigo denominado “A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos”, publicado pela Revista Eletrônica de Educação de São Carlos (B1), e nele associou sua atuação

profissional como agente penitenciária no presídio de Paranaíba, sua formação de graduação em Direito, sua formação na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos e *Stricto Sensu* em Educação. O olhar da autora a partir dessas quatro áreas e tempos propiciou uma profícua discussão sobre o tema violência.

A autora e o coautor Elson Luiz de Araujo, objetivaram com esse artigo “fomentar as discussões sobre as dificuldades do ato de educar na prisão e para a construção de alternativas que visem à conscientização e aproximação de educadores, administradores, Poder Público e sociedade civil em uma ação conjunta” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2013, p. 179), para poderem contribuir com os debates acerca de outros locais para se ensinar e aprender, como possibilidade para novas situações a serem vividas pelos presos. Com esse olhar para o próximo, para a garantia dos Direitos Humanos eles afirmam:

Diante da crise em que se encontra o sistema penitenciário e o crescente índice de violência e criminalidade é preciso repensar novos caminhos que apontem para uma solução de um problema crônico que sempre afetou as pessoas e a humanidade. Verifica-se a necessidade urgente de uma reflexão a partir de um olhar interdisciplinar, em especial aquelas relacionadas às questões de direitos humanos. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2013, p. 188).

Entendemos que o sistema penitenciário enfrenta problemas diversos, dentre eles a superlotação, a não ressocialização do preso e altos índices de reincidência delituosa pelo egresso do sistema prisional. Dessa forma, o que se tem nos presídios são amontoados de pessoas, as quais, ao cometerem o delito e serem sentenciados à reclusão, têm poucas oportunidades de buscar outros meios de viver, pois enfrentam o pré-conceito de um sistema que não recupera o delituoso, o descrédito das pessoas da sociedade, e muitos acabam se aperfeiçoarem em outros delitos e crimes. Os autores apontam como alternativa o olhar interdisciplinar, sobretudo com o envolvimento de pessoas que respeitem os direitos humanos, que valorizem a educação

como uma das possibilidades ressocializadoras, não como a única responsável por esse processo no espaço educacional prisional, mas um dos meios possíveis de oportunizar novos horizontes e oportunidades do convívio em sociedade.

## **2. Produção em Coletâneas e capítulos: o desafio de chegar ao outro**

Quando organizamos uma coletânea ou escrevemos um capítulo para tal, temos a consciência de que nossa produção escrita poderá contribuir com a análise e a compreensão de outras pessoas, que em muitas situações têm objetivos análogos aos nossos. Se não conseguimos chegar ao outro na construção de um novo pensar, perdemos o sentido da escrita, da comunicação, do desafio.

Com essa compreensão a coletânea “Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC” foi pensada em 2015 pelos organizadores Elson Luiz de Araujo e Doracina Aparecida de Castro Araujo. Com a intenção de socializar o conhecimento sobre o tema da violência e apresentar o trabalho realizado pela equipe do OBEDUC em diferentes espaços e tempos. Dessa forma a equipe do OBEDUC estaria mais próxima da sociedade, chegaria a muitas outras pessoas, com amostra de que é possível, e quando os objetivos são pensados e analisados coletivamente os resultados são efetivados com maior êxito.

Foram 220 páginas escritas por 23 autores, apresentados em nove capítulos, em um movimento coletivo, de entrelaçamento de ideias e atividades, com um olhar para o tema violência, subsidiados por diferentes teóricos, mas com a manutenção do fio condutor, uma linha de pensamento crítico, com respeito às diferentes áreas e campos de atuação dos autores, com atenção à articulação ao tema e o envolvimento dos participantes das atividades desenvolvidas por meio OBEDUC, em diferentes momentos.

Cinco docentes do PGEDU: Doracina Aparecida de Castro Araujo, Elson Luiz de Araujo, José Antonio de Souza, Lucélia

Tavares Guimarães e Maria Silvia Rosa Santana escreveram capítulos para a coletânea, em parceria com outros participantes do OBEDUC, em uma constante proposta coletiva de produção e a preocupação do envolvimento dos professores e alunos da pós-graduação, graduação, professores da rede pública de ensino e da maioria da equipe.

A participação de Doracina Aparecida de Castro Araujo apresenta-se no primeiro capítulo com o título: 'Encenação: diferentes palcos e públicos do OBEDUC', junto com a Psicóloga Educacional Carla Cristina Castro Araujo e duas orientandas do mestrado, hoje mestras Edinéia da Silva Freitas e Raquel Marques Ribeiro dos Santos. Esse trabalho apresenta-se como enriquecedor, pois as autoras apresentaram fatos ocorridos sobre a violência, com a análise da psicóloga educacional, de uma professora e uma coordenadora da Educação Infantil.

O docente Elson Luiz de Araujo e o orientando, hoje mestre Alessandro Brandete trazem no capítulo 7 a discussão sobre "O Programa Escola da Família: integração escola - comunidade na minimização da violência em meio escolar". Um Programa que é realizado no Estado de São Paulo, com o envolvimento da família, da escola e da comunidade em ações que visam minimizar os problemas de violência. Nesse sentido, buscou contribuir para os avanços da discussão sobre indisciplina, incivildades e violência nesses três espaços sociais.

O autor Jorge F. Godói Pereira e o coautor José Antonio de Souza apresentaram o capítulo 9 – "Violência no trânsito e representações... do automóvel ao carro", outro tipo de violência comum nos dias atuais, a do trânsito. Nesse trabalho reafirmam a necessidade de calma e prudência em todas as situações. Essa violência, apesar de não ocorrer no interior das escolas traz prejuízos para pessoas muitas vezes vinculadas a professores e/ou alunos e seus familiares, o que indiretamente prejudica o cotidiano escolar e o processo ensino/aprendizagem.

Os autores Lucélia Tavares Guimarães e Fábio Luiz Leonel Queiróz, no capítulo 4, sobre "Políticas públicas de enfrentamento da

violência escolar no Brasil: entre as ações antidemocráticas e socioeducativas” trazem uma discussão política sobre a violência, com discussão sobre as práticas de exclusão constantes no Brasil, quando o tema é violência, principalmente contra pessoas econômica e socialmente desfavorecidas, os principais alvos da violência.

Os autores Maria Silvia Rosa Santana e Jimmy Pierre, no capítulo 6, sobre “Formação da conduta da criança: a responsabilidade da escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, buscam compreender, a partir dos contributos da Psicologia Histórico-Cultural, como se dá a formação da conduta da criança, com a intenção de contribuir com os estudos, por meio de uma discussão teórica.

Além desse material produzido para o livro sobre as atividades do OBEDUC, três docentes tiveram outras publicações, com seus orientandos, atualmente mestres em Educação. Susy dos Santos Pereira e o docente Carlos Eduardo França escreveram para a Coletânea – “Formação de professores, história e políticas públicas”, organizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na disciplina de Seminário em Educação pelos docentes Ademilson Batista Paes, Fabrício Antonio Deffacci, Maria Helena Bimbatti Moreira e a discente da disciplina Susy dos Santos Pereira. No capítulo “O grupo de pesquisa do Observatório da Violência Escolar/OBEDUC: primeiras balizas de análise sobre as produções científicas”, os autores buscaram apresentar brevemente as produções científicas da equipe do OBEDUC, sobre a questão da produtividade acadêmica.

Doracina Aparecida de Castro Araujo teve mais duas publicações em capítulos de coletâneas com suas orientandas, as mestras Raquel Marques Ribeiro dos Santos e Samara Rodrigues da Cruz, ambas bolsistas do OBEDUC. O capítulo sobre a “Diferença, deficiência e preconceito no espaço escolar: breves apontamentos” foi escrito por Raquel Marques Ribeiro dos Santos para a Coletânea organizada por Giovani Ferreira Bezerra, com publicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Campo Grande/MS e traz uma importante contribuição sobre os conceitos de

diferença, deficiência e preconceito, se considerarmos que se vinculou ao OBEDUC como bolsista, pelas discussões sobre preconceito, subsidiada pelos estudos de Crochik.

As autoras Samara Rodrigues da Cruz e Doracina A. Castro Araujo também discutiram o tema preconceito, associado à discussão da violência, com foco no aspecto relacionado à surdez, como visto no capítulo sobre “Educação de alunos com surdez: desafios, possibilidades, preconceitos e violência”.

O texto na coletânea sobre “Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional” que as autoras publicaram foi organizado pelas docentes Andréia Nunes Militão e Maria Silvia Rosa Santana, para a disciplina de Seminário em Educação do PGEDU, no ano de 2016. O artigo das autoras, além dos temas mencionados, também mostra os desafios e possibilidades que envolvem os alunos com surdez.

Além da organização da primeira coletânea do OBEDUC, e de um capítulo dessa coletânea, o docente Elson Luiz de Araujo foi coautor de outros cinco capítulos de coletâneas, com os bolsistas do OBEDUC. Quatro desses capítulos foram para as coletâneas organizadas na disciplina de Seminário em Educação, em diferentes anos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2016), (ABRANCHES; ARAUJO, 2015), (BRANDETE; ARAUJO, 2014) e (TORRES; ARAUJO). Todos os capítulos se relacionam com as dissertações dos autores, orientadas pelo docente Elson Luiz de Araujo.

Em outro capítulo, os autores fizeram, a convite dos organizadores da Coletânea, “Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem”, em 2013. Foram três organizadoras, duas docentes do PGEDU Doracina Aparecida de Castro Araujo e Estela Natalina Mantovani Bertolletti e uma discente do PGEDU, Cleyde Nunes Pereira de Carvalho. O capítulo “Observatório da Educação: desvelando caminhos na prevenção da violência nas escolas”, trouxe contribuições e mostrou o início do trabalho realizado pela equipe do OBEDUC.

A produção realizada por discentes e docentes do PGEDU em coletâneas e capítulos possibilitou e oportunizou ao leitor conhecer o trabalho realizado pela equipe do OBEDUC/UEMS e apresentaram o que trabalham no interior dos Programas de Pós-Graduação e na atuação como bolsistas ou colaboradores em projetos de pesquisas, especialmente no desafio da realização de ações no âmbito do OBEDUC na UEMS/UUPA, nos últimos anos (2013 a 2017).

### **3. Artigos completos em eventos científicos: momento de compartilhar saberes em diferentes locais e tempos.**

Os docentes Doracina Aparecida de Castro Araujo, Elson Luiz de Araujo e Maria Silvia Rosa Santana tiveram trabalhos aprovados e apresentados em eventos nacionais e internacionais, com seus orientandos. Foram sete artigos na totalidade, em que o docente Elson foi autor ou coautor em todos, pois envolvia o tema violência, os seus orientandos e outros docentes participantes ou bolsistas do OBEDUC.

A docente Doracina foi autora e coautora em três artigos, dois apresentados em um evento internacional (La Plata, Argentina) e um nacional (São Carlos, SP). Dois artigos retrataram trabalhos realizados pela equipe do OBEDUC e pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o envolvimento de docentes e discentes, em um trabalho coletivo.

O primeiro artigo apresentado e publicado em São Carlos (2016) teve como autora a orientanda de mestrado e bolsista do OBEDUC Samara Rodrigues Cruz e os docentes Doracina Aparecida de Castro Araujo e Elson Luiz de Araujo, com a discussão sobre bullying e preconceito. Os autores apresentaram o artigo “Bullying e preconceito como formas de violência na educação escolar de alunos surdos”, no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.

A docente Doracina foi autora do artigo intitulado “Utilização da TIC em prol dos alunos com dificuldades de aprendizagem pelas equipes do PIBID e do OBEDUC”, apresentado na VIII Jornada de Sociología de La UNLP, em 2014, em La Plata – Argentina. A discussão desse artigo conta com mais autores, duas orientandas do mestrado, Edinéia da Silva Freitas e Raquel Marques Ribeiro dos Santos e o docente Elson Luiz de Araujo. Tal participação marcou a aproximação de participantes do PIBID e do OBEDUC.

Outro artigo apresentado no mesmo Evento de La Plata, Argentina, foi o “Observatório da educação e da violência nas escolas: entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, em que o Docente Elson Luiz de Araujo, a docente Doracina Aparecida de Castro Araujo e as mestrandas, na época, Edinéia da Silva Freitas e Raquel Marques Ribeiro dos Santos discorreram sobre as temáticas: educação, violência, indisciplina e formação docente em comunicação científica.

A docente Maria Silvia Rosa Santana foi autora do artigo “A compreensão do coordenador pedagógico sobre o projeto ‘Observatório da Violência’”, apresentado na VII Convención Internacional de Psicología, evento internacional em Havana, Cuba, juntamente com Leni Aparecida Souto Miziara, supervisora do OBEDUC em uma escola estadual de Paranaíba-MS, Elizângela Ferreira Andrade, sua orientanda de mestrado e o Docente Elson Luiz de Araujo, coordenador do OBEDUC.

O coordenador institucional do OBEDUC, docente Elson Luiz de Araujo, junto com a equipe do Observatório e seus orientandos do mestrado participaram ativamente do XI Simpósio Científico-Cultural (SCIENCULT) denominado “MÍDIA: a produção do consenso e a cultura da violência”, em 2015, com atuação em diferentes atividades, dentre elas a apresentação de três artigos, em que discutiram a indisciplina e a violência no espaço escolar, evidenciaram ações e práticas com o envolvimento da escola, da família e da sociedade.

O artigo “O ensino da Matemática a partir de um trabalho interdisciplinar no OBEDUC” teve um movimento na autoria e contou com o coordenador do OBEDUC, Docente Elson Luiz de Araujo, a bolsista do OBEDUC Raquel Marques Ribeiro dos Santos, vinculada ao mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba e o bolsista Marlon Max dos Santos Silveira, professor supervisor das atividades do OBEDUC na escola. Eles apresentaram relevante trabalho realizado pela equipe do OBEDUC em uma escola estadual de Paranaíba.

Outro trabalho vinculado ao OBEDUC foi o artigo “O Programa Escola da Família: integração escola-comunidade na minimização da violência em meio escolar”, apresentado pelo autor Alessandro Brandete e o docente Elson Luiz Araujo, seu orientador, em que evidencia outra realidade escolar, de uma proposta do estado de São Paulo, que busca alternativas para a minimização da violência no espaço escolar e conta com a atuação da comunidade.

O terceiro artigo, “A indisciplina e a violência: a redução a partir da prática da Educação Física na escola”, escrito pelo bolsista supervisor das atividades do OBEDUC na escola e mestrando do PGEDU da UEMS de Paranaíba, Nelson Vieira Torres e o docente Elson Luiz de Araujo retratam a relevância da disciplina de Educação Física no currículo, como possibilidade de trabalho para a redução da indisciplina e violência nas escolas.

Dessa forma, nesse tipo de produção intelectual é possível afirmar que a equipe do OBEDUC/UEMS cumpriu seu papel social, pois levou até as pessoas o trabalho realizado, não apenas na esfera local, mas além disso, em dois outros países de relevantes contribuições para a área da Educação.

### **Considerações Finais**

Fechamos este capítulo com uma chamada de atenção às publicações em todos os veículos de comunicação, em que os docentes estão em evidente trabalho de coautoria com seus

orientandos, como incentivo para que publiquem seus trabalhos, uma forma de socialização de conhecimentos adquiridos nas leituras do grupo, nas pesquisas e trabalhos realizados nos diferentes espaços escolares, enfim, apoiando a publicação.

Essa prática de trabalho coletivo é marcante nos objetivos do OBEDUC, uma proposta de governo, que tem obtido ótimos resultados no País, como este realizado em Paranaíba, com envolvimento de diferentes pessoas, em diferentes locais e níveis de ensino e com diferentes formações. Essas iniciativas governamentais são uma mola propulsora para trabalhos que apoiem as instituições escolares, em muitas localidades deixadas de lado, sem apoio governamental.

Entendemos que um dos pontos positivos desta proposta é a aproximação das universidades com as escolas, em um movimento que indica interessantes ações, em prol de professores e alunos das escolas públicas, no caso específico de Paranaíba/MS, o envolvimento com seis escolas públicas estaduais.

As publicações apresentadas mostram um interessante movimento, em que se produz, a partir do envolvimento de pessoas de diferentes espaços educacionais e formação, como por exemplo, o capítulo “Violência na escola: uma análise sobre a produção científica do fenômeno bullying em dissertações brasileiras no período de 2009-2013”, publicado em 2015, na coletânea “Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC”, que envolveu uma discente bolsista do OBEDUC de mestrado, uma bolsista de Pós-doutorado (CAPES) e uma bolsista do OBEDUC, supervisora de uma escola pública estadual.

Os bolsistas do OBEDUC também foram incentivados a apresentar trabalhos em relevantes Eventos, como o que Susy dos Santos Pereira apresentou na UNESP, em Araraquara (2015) e representou a equipe do OBEDUC no X Encontro Ibero-Americano de Educação (EIDE), momento em que apresentou o artigo intitulado “Incursões preliminares sobre a produção acadêmica e as relações próprias do campo científico”.

Não concluímos esse trabalho, por considerarmos que tratar da violência enquanto objeto de estudo da Educação não se finda, pois há muitos fatores envolvidos nesse tema, mas principalmente a falta de políticas sociais que busquem condições igualitárias para todos, em que todos os alunos tenham direito pelo menos à alimentação, à saúde e à educação de qualidade; que não se contentem com o que é oferecido por parte da elite política, econômica e social.

Pois bem, não podemos, com poucos trabalhos científicos e de forma específica esse desenvolvido na UEMS, mostrar o que foi esse Programa da Capes, sua relevância para um início de discussão sobre as questões sociais, mas podemos denunciar seu encerramento sem que tivesse ocorrido uma ampla avaliação, como mais uma ação perversa de governantes que governam para poucos, para quem não necessita de ações emergenciais para terem dignidade, com respeito aos seus direitos e à cidadania.

Assim, encerramos este capítulo retornando à epígrafe inicial, em que Kuhn (1998) fala sobre a relevância qualitativa e quantitativa de fatos e teorias que transformam o mundo e complementamos, quiçá as pessoas. O conhecimento individual transforma, dá certezas, conduz a novas possibilidades. O conhecimento coletivo vai além: une, amplia, diversifica e ensina a força que tem a união de diferentes conhecimentos em diferentes ações.

## Referências

ABRANCHES, Livia Arruda; ARAUJO, Elson Luiz de. Parâmetros Curriculares Nacionais e a violência como tema transversal. In: PAES, Ademilson Batista e outros (Org.). **Formação de professores, história e políticas públicas**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAUJO, Elson Luiz de; FREITAS, Edinéia da Silva; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos. **Utilização da TIC em prol dos alunos com dificuldades de**

**aprendizagem pelas equipes do PIBID e do OBEDUC.** In: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2014, La Plata - Argentina: Universidade de La Plata, 2014. v. 01. p. 01-19.

ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; FREITAS, Edinéia da Silva; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos. **Observatório da educação e da violência nas escolas:** entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. In: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2014, La Plata – Argentina, 2014. v. 01. p. 1-18.

ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Violência escolar:** vivências e perspectivas do OBEDUC. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denise Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDETE, Alessandro; ARAUJO, Elson Luiz de. O Programa Escola da Família: cidadania, sociabilidade e não violência. In: PAES, Ademilson B. e outros (Org.). **Educação, Linguagem e Sociedade:** temas e abordagens. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014.

\_\_\_\_\_. **O programa escola da família:** integração escola-comunidade na minimização da violência em meio escolar. In: XI Simpósio Científico-Cultural, 2015, Paranaíba. Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência. Paranaíba: UEMS, 2015a. v. 6. p. 355-368.

\_\_\_\_\_. O Programa Escola da Família: integração escola-comunidade na minimização da violência em meio escolar. In: ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Violência escolar:** vivências e perspectivas do OBEDUC. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015b.

BRASIL. **Qualis periódicos do quadriênio 2013-2016.** Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017.

CRUZ, Samarra Rodrigues da; Araujo, Doracina Aparecida de Castro. História da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial (Online)**, v. 29, p. 373-384, 2016.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAUJO, Elson Luiz de. **Bullying e preconceito como formas de violência na educação escolar de alunos surdos**. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2016, São Carlos, SP: UFSCar, 2016. v. 1. p. 1-14.

CRUZ, Samara Rodrigues da; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Educação de alunos com surdez: desafios, possibilidades, preconceitos e violência. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Org.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2016.

GUIMARAES, Lucélia Tavares; QUEIROZ, Fábio Luiz Leonel. Políticas Públicas de Enfrentamento da violência escolar no Brasil: entre as ações antidemocráticas e socioeducativas. In: ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Violência Escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; ANDRADE, Elizângela Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa e ARAUJO, Elson Luiz de. **A compreensão do coordenador pedagógico sobre o projeto 'Observatório da Violência'**. In: Hominis 2016 VII Convención Internacional de Psicología, 2016, Havana / Cuba. "La psicología potenciando el bienestar humano". Havana / Cuba, 2016. v. 1. p. 7854-7875.

OLIVEIRA, Cláudia G.; ARAUJO, Elson Luiz de. Currículo e multiculturalismo: descaminhos para a violência escolar. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Org.).

**Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2016.

OLIVEIRA, Leandra S. da S.; ARAUJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos.

**Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 07, p. 177-191, 2013.

\_\_\_\_\_. Observatório da Educação: desvelando caminhos na prevenção da violência nas escolas. In: CARVALHO, Cleyde Nunes Pereira de Carvalho; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Org.).

**Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem.** Curitiba-PR: CRV, 2014.

PEREIRA, Jorge F. Godoi; SOUZA, José Antonio de. Violência no trânsito e representações... do automóvel ao carro. In: ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.).

**Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

PEREIRA, Susy dos Santos. **Incursões preliminares sobre a produção acadêmica e as relações próprias do campo científico.** In: X EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação, 2015, Araraquara. Encontro Ibero-americano de Educação. Araraquara: UNESP, 2015.

PEREIRA, Susy Santos; FRANÇA, Carlos Eduardo. O grupo de pesquisa do observatório de violência escolar (OBEDUC): primeiras balizas de análise sobre as produções científicas. In: PAES, Ademilson Batista e outros (Org.). **Formação de professores, história e políticas públicas.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

PEREIRA, Susy Santos; MOREIRA, Maria Helena Bimbatti; MOREIRA, Joelma M. Violência na escola: uma análise sobre a produção científica do fenômeno bullying em dissertações brasileiras no período de 2009-2013. In: ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Violência**

**escolar:** vivências e perspectivas do OBEDUC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; PIERRE, Jimmy. Formação da conduta da criança: a responsabilidade da escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. In: ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Violência**

**Escolar:** vivências e perspectivas do OBEDUC. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

SANTOS, Raquel Marques Ribeiro; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Diferença, deficiência e preconceito no espaço escolar: breves apontamentos. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.).

**Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** concepções e práticas. Campo Grande: UFMS, 2016.

SILVEIRA, Marlon Max S.; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos; ARAUJO, Elson Luiz de. **O ensino da Matemática a partir de um trabalho interdisciplinar no OBEDUC**. In: XI Simpósio Científico-Cultural, 2015, Paranaíba. **MÍDIA:** a produção do consenso e a cultura da violência escolar. Paranaíba: UEMS, 2015. v. 1. p. 80-90.

TORRES, Nelson Vieira; ARAUJO, Elson Luiz de. A redução da indisciplina e da violência escolar: um olhar a partir da prática da Educação Física na escola - limites e possibilidades. In: PAES, Ademilson Batista e outros (Org.). **Educação, Linguagem e Sociedade:** temas e abordagens. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014.

\_\_\_\_\_. **A indisciplina e a violência:** a redução a partir da prática da educação física na escola. In: XI SCIENCULT, 2015, Paranaíba. **Mídia:** os consensos da contradição e a cultura da violência. Paranaíba: UEMS, 2015. v. 6. p. 181-190.

\_\_\_\_\_. O Observatório da Educação e as questões de gênero e violência escolar: confronto entre meninas. **Interfaces da Educação**, v. 06, nº 16, p. 90-102, 2015.

# A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE PARANAÍBA – MS: UMA PERCEPÇÃO SOBRE OS LAÇOS TEÓRICOS DOS PESQUISADORES

Susy dos Santos Pereira<sup>1</sup>

Carlos Eduardo França<sup>2</sup>

*O mundo do cientista é tão qualitativamente  
transformado como quantitativamente enriquecido pelas  
novidades fundamentais de fatos ou teorias.*

Thomas Kuhn

## **Introdução**

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa anterior de mestrado intitulada “A Produção científica da linha de pesquisa educação e violência: contributos do OBEDUC - Paranaíba/MS”, que refletiu sobre a configuração do perfil e da produção científica do grupo de Pesquisa do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba/MS, em que se verificou, por meio do trabalho coletivo, um discurso socializado e uma nova constituição identitária.

A princípio, a pesquisa apresentou, dentre suas nuances, a presença de estratégias próprias no campo científico e apontou

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Bibliotecária da UEMS. Foi bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: susybiblio@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Pesquisador do OBEDUC/CAPES. E-mail: carlostrolls@yahoo.com.br.

que os altos índices de produtividade na academia ultrapassavam as convicções macrossociais, como aquelas discussões teóricas sobre o “produtivismo acadêmico”.

Esse avanço na investigação adveio com as contribuições da Sociologia da Ciência, que permitiram relacionar a análise da produção científica do grupo de pesquisa à teoria do campo científico de Bourdieu, a fim de examinar não somente as influências externas ao campo, mas transcender por meio de estudos acerca da relativa autonomia do Campo Científico na universidade.

Com essa disposição, o presente texto se propôs a detalhar as significativas produções científicas dos pesquisadores do Observatório da Violência nas escolas, com evidências dentro das análises, aproximações teóricas em torno do objeto de investigação: a Violência Escolar.

Ora, a participação democrática de um grupo de pesquisa é concebida pela ciência como um fator impactante sobre os índices que retratam a produção científica, pois eleva o diálogo entre os pares em diferentes disciplinas, além de agregar contribuições expressivas para a pesquisa, de tal forma que consubstancia maior visibilidade às comunicações científicas.

Dentro dessa perspectiva, Bourdieu (2014, p. 51) ressalta a relevância de um grupo de pesquisa se constituir como tal:

[...] tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto [...].

Logo, o ato de trabalhar coletivamente pode ser considerado uma estratégia para negociar o conhecimento, pois os pesquisadores jogam as regras disponíveis que o próprio campo científico lhes oferece.

Destarte, o Observatório da Educação (OBEDUC) é um programa de âmbito nacional, resultante da parceria entre a CAPES,

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), agências de fomento que instituíram o Observatório da Educação (OBEDUC) pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de junho de 2006, com o intuito de incentivar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP. (CAPES, 2013).

Em nível local, o Observatório da Violência nas Escolas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, implementou um Projeto de Pesquisa denominado “Observatório da Violência nas Escolas: cotidiano escolar entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, cujo propósito é de promover a aprendizagem e a integração entre a Universidade e a Educação Básica, com o compartilhamento de todos em um trabalho no qual os sujeitos envolvidos percebam a realidade circundante e consigam, a partir daí, estabelecer conexões e construir uma consciência coletiva crítica e reflexiva. (OBEDUC, 2012).

Na sequência dessa propositura, elucida-se que um dos desígnios do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba / MS é de criar laços sociais, ou seja, o favorecimento de trabalhos coletivos, mais precisamente de suscitar a produção do conhecimento entre orientandos e orientadores, de unir pesquisadores por excelência; professores do Ensino Superior com os pesquisadores iniciantes - os estudantes da graduação e pós-graduação do programa de mestrado em educação- e o conhecimento tácito dos professores do ensino de educação básica.

Quanto a sua composição, cumpre-se delinear que por meio do Observatório da Educação (OBEDUC) o Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba/MS possui atualmente o total de 31 pesquisadores, dentre os quais 10 são Professores de Ensino Superior, 10 são Professores da Educação Básica, 5 são alunos do

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e 6 são alunos provenientes da Graduação.

Diante da caracterização do grupo, o laço social formado em torno da temática Violência Escolar veio repercutir nas mais variadas filiações teóricas.

A partir dessa percepção pode-se analisar as tendências dessa composição criada, com aproximações teóricas que incidirão nas produções científicas, e nesse aspecto julgou-se necessário mapear os trabalhos veiculados, a fim de demonstrar conexões sociais entre os sujeitos com pesquisadores da área e com outros campos institucionais que se alimentam.

## **1. Procedimentos Metodológicos**

Foram mapeados 36 trabalhos científicos sobre a temática violência escolar; dentro dessa massa documental foram selecionados três canais científicos para o referido exame: 22 capítulos de livros, 4 artigos científicos e 10 dissertações.

Levou-se em consideração para esta pesquisa o procedimento cientométrico, que se caracteriza como um estudo que visa analisar o comportamento dos pesquisadores de uma área e avaliar a prática científica como fenômeno social por meio de indicadores e modelos matemáticos. (HAYASHI, 2013, p. 68).

Para a técnica de mensuração utilizou-se da análise de citação e cocitação, com a aplicação de três determinantes, tais como: o núcleo dos autores mais produtivos, os diálogos estabelecidos entre os sujeitos e as instituições de Ensino Superior.

Para visualizar essas ligações presentes nas produções do grupo de pesquisa do Observatório, o estudo aplicou o indicador de citação imbricado com o de ligação e pautou-se nas análises dos estudos de citação, de cocitação e de afinidades teóricas. Pondera-se que os indicadores de citação são os índices que representam a quantidade de citações recebidas de uma publicação e “[...] medem a quantidade e o impacto das ligações ou relações entre as publicações científicas”. (SPINAK, 1998, p.

145, tradução nossa). Já para se medir essa interlocução social entre os pesquisadores do grupo utilizou-se, em consonância com o estudo de citações, a análise de cocitação, um estudo associado à citação que consiste em analisar “[...] a frequência com que dois documentos, autores, periódicos ou países, entre outros, são citados de forma simultânea na literatura científica”. (GRÁCIO; OLIVEIRA, 2014).

## **2. Análise do Perfil das Citações**

Cumpramos enfatizar que como fonte de análise a pesquisa reconheceu o discurso impresso da ciência pelos sinais extraídos das produções científicas do grupo de pesquisa. Com uso da análise do perfil de citação, a investigação observou citações que certificassem a presença de uma identidade para o grupo, como laços e até mesmo fecundidades imprevisíveis entre campos que flutuam constantemente. (CALLON; COURTIAL; PENAN, 1995).

Na tabela abaixo, observam-se os autores mais utilizados que deram sustentação teórica para os 36 trabalhos científicos mapeados sobre a temática de investigação em violência escolar.

**Tabela 1:** Autores Mais Citados nas Produções do Projeto de Pesquisa no Âmbito do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba / MS

<b>Autor Citado</b>	<b>Nº de citações recebidas</b>	<b>Nº de trabalhos em que foi citado</b>
FOUCAULT, Michel	43	18
ABRAMOVAY, M.	41	18
SPOSITO, M.	22	14
BOURDIEU, P.	17	8
ARAÚJO, D. A. C.	16	7
AQUINO, J. G.	14	7
ARENDT, H.	14	8
DEBARBIEUX, E.	14	8
CHARLOT, B.	13	9
ZALUAR, A.	12	8
GUIMARÃES, Á. M.	11	8
WALSELFISK, J. J.	9	9

**Fonte:** Trabalhos mapeados do Projeto de Pesquisa no âmbito do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba/MS de 2012 a 2015.

O levantamento permitiu registrar 856 autores citados para frente de análise. Por conta do alto número de citações, decidiu-se pelo recorte dos 12 autores mais citados pelo grupo por se acreditar que esse número vem representar o maior impacto e visibilidade do subcampo científico da violência escolar. Nesse sentido, foi selecionada a frequência mínima de 7 citações por número de trabalhos em que foi citado. No entanto, frisa-se que para a realização dessa análise não foram excluídas as autocitações.

Foi possível detectar que 620 autores foram citados uma única vez pelos autores citantes, e isso vem comprovar a forte preponderância de intercâmbios teóricos com outras áreas do conhecimento.

Dois autores sobressaem sob a análise cientométrica: Foucault, com 43 e Abramovay com 41 citações recebidas em 18 trabalhos científicos. Em seguida foram observadas 22 citações em Sposito, 17 citações em Bourdieu, 16 em Araujo, 14 citações em Aquino, Arendt e Debarbieux, 13 citações em Charlot, 12 citações em Zaluar, 11 citações em Guimarães e, por fim, 9 citações em Walselisk. Essa frequência demonstra que os autores mais citados dominam a produção do conhecimento no âmbito do Observatório da Violência nas Escolas, com a presença expressiva de diferentes trabalhos imbricados entre os pesquisadores, incidindo nesse núcleo social.

Com a intenção de saber quais autores possuem padrões de citações semelhantes, elaborou-se a tabela 2 com a disposição dos autores citantes e citados, a fim de verificar quais sustentações teóricas se conectam entre si, quais correntes teóricas prevalecem, quais são mais comuns, ou se existem poucas associações.

**Tabela 2: Rede de Cocitação**

	Citados	FOUCAULT, M.	ABRAMOVAY, M.	SPOSITO, M.	BOURDIEU, P.	ARAUJO, D. A. C.	AQUINO, J. G.	ARENDE, H.	DEBARBIEUX, E.	CHARLOT, B.	GUIMARÃES, Á. M.	ZALUAR, A.	WALSELFISK, J. J.	TOTAL
1	ARAUJO, E. L.	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	4	0	8
2	OLIVEIRA, L. S.S.; ARAUJO, E. L.	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
3	CARVALHO, P. C. A; ARAUJO, E. L.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	5
4	TORRES, N. V.; ARAUJO, E. L.	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
5	BRANDETE, A.; ARAUJO, E. L.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	11
6	FERRO, J. P.; ARAUJO, E.L.de.	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5

7	TORRES, N. V.; ARAUJO, E.L.	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
8	PINA, A.S.; ARAUJO, D. A. de C.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
9	ARAUJO, D. A. C.; ARAUJO, C. C. C.; FREITAS, E. S.; SANTOS, R. M. R.	0	0	2	0	0	1	2	1	0	0	0	0	6
10	MIZIARA, L.A.S.; SILVEIRA, M. M.dos S.; TORRES, N. V.	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	4
11	OLIVEIRA, L. S. da S.; GITAHY, R.R.C.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	QUEIROZ, F. L.L.; GUIMARÃES, L. T.	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
13	NOZU, W.C. S.; FERRO, J.P.; GUIMARÃES, R.P.	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
14	SANTANA, M. S. R.; PIERRE, J.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	BRANDETE, A.; ARAUJO, E. L.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	MOREIRA, J.M.; MOREIRA, M. H. B.; PEREIRA, S. dos S.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	PEREIRA, J.F.G.; SOUZA, J.A.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
18	ABRANCHES, L. A.; ARAUJO, E. L.	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	5
19	PEREIRA, S. dos S.; FRANÇA, C. E.	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
20	OLIVEIRA, L. S. S.; ARAUJO, E. L.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
21	SANTOS, R. M. R.; ARAUJO, D. A. C.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
22	SILVA, F. G. O.; SOUZA, J. A.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
23	YAMADA, N. S.	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
24	OLIVEIRA, L.. S. S.; ARAUJO, E. L. de.	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
25	SILVA, Fernando. G. O.; SOUZA, José A.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

26	SANTOS, R.M.R.dos; MOREIRA, M.H.B.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
27	CARVALHO. P. C. A.	2	4	1	1	0	3	5	4	2	3	1	1	27
28	FERRO. J. P.	2	2	1	0	0	3	2	0	1	1	0	1	13
29	BRANDETE. A.	2	5	4	4	0	1	1	4	4	1	1	3	30
30	OLIVEIRA, L. S. S.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
31	QUEIROZ, R. B.	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	5
32	SANTOS, R. M. R. dos.	1	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	7
33	SILVA, F. G. O. da.	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
34	SOUZA, J. T. de.	4	2	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	9
35	TORRES, N.V.	1	5	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	10
36	YAMADA, N. S.	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7
<b>TOTAL</b>		<b>46</b>	<b>39</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>209</b>

Fonte: Autoria Própria.

Em exame dos dados da tabela apresentada, analisou-se que Brandete obteve entre os autores citados o maior índice de sustentação teórica, com o total de 30 citações, subsidiando em seu trabalho 11 usos de autores denominados como consolidados no subcampo de pesquisa, ou seja, aqueles que constituíram como mais citados no *corpus* da pesquisa.

Em seguida apresenta-se Carvalho com o total de 27 citações. Observa-se que existe uma interseção entre as citações utilizadas por Carvalho e as de Brandete, pois ambos utilizaram o mesmo padrão de citações e tiveram influências teóricas do pesquisador central<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Considerou-se como pesquisador central o coordenador do grupo de pesquisa, pois foi ele que concedeu o primeiro *start* no campo de investigação da Violência Escolar por coordenar o Observatório da Violência nas Escolas e o projeto de pesquisa-ação. Cf. PEREIRA, Susy dos Santos. **A produção científica da linha de pesquisa educação e violência**: contributos do OBEDUC - Paranaíba / MS. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

Posteriormente destaca-se o trabalho em colaboração científica de Brandete e Araujo, com a frequência de uso de 11 citados. Ressalta-se que Araujo, num trabalho posterior, obteve 3 padrões semelhantes com este trabalho; assim, ficam perceptíveis as aproximações teóricas de Araujo, pois além de ser considerado o pesquisador central e coordenador do Projeto de Pesquisa do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba/MS, ele exerce sua participação como coautor; fato que evidencia a relação orientador/orientando.

Conforme a tabela, dentre os 36 referenciais teóricos avaliados, o autor mais comum entre os pesquisadores foi Foucault, com 46 citações presentes em 20 trabalhos científicos; em seguida aparece Abramovay, com 17 e Sposito com 09 trabalhos científicos. Na sequência, aparecem presentes em 8 trabalhos científicos os autores Araujo, Aquino, Debarbieux, Charlot, 7 em Guimarães e Zaluar, e posteriormente em 6 trabalhos aparecem os autores Arendt, Bourdieu e Walselisk.

Para a cientometria esses autores citados pelos pesquisadores se consolidam como literatura básica para o campo de pesquisa do Projeto de Pesquisa-ação e do Observatório da Violência Escolar.

Por meio do Quadro 1 podem ser visualizados os vínculos institucionais dos autores citados, e verificou-se que os pesquisadores pertencentes ao Projeto de Pesquisa-ação e do Observatório da Violência nas Escolas exercem elos teóricos com pesquisadores da área, tanto no âmbito brasileiro como internacional, pois, identificou-se o uso de 8 autores vinculados a instituições nacionais, dentre os quais, 1 tem vínculo intrainstitucional, e 4 com instituições internacionais.

**Quadro 1: Vínculo Institucional dos Autores Citados**

AUTORES CITADOS	IES	Local
Michel Foucault	Collège de France	França
Miriam Abramovay	Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (BRA), Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (BRA)	RJ-Brasil
Maria Pontes Sposito	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.	SP-Brasil
Pierre Félix Bourdieu	École de Sociologie du Collège de France	França
Doracina A. de Castro Araujo	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	MS-Brasil
Júlio Roberto Groppa Aquino	Universidade de São Paulo	SP-Brasil
Hannah Arendt	New School University	EUA
Eric Debarbieux	Universidade Pierre Mendes France - Grenoble II.	França
Bernard Jean Jacques Charlot	Universidade Federal do Sergipe	SE-Brasil
Áurea Maria Guimarães	Universidade Estadual de Campinas	SP-Brasil
Alba Maria Zaluar	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	RJ-Brasil
Júlio Jacobo Waiselfisz	Universidade Federal de Rio Grande do Sul.	RS-Brasil

**Fonte:** Autores Citados nos trabalhos do Projeto de Pesquisa no âmbito do Observatório da Educação e Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba / MS.

Atenta-se para o fato de que existe o uso considerável de referenciais teóricos de pesquisadores nacionais, mas também revela-se o uso de clássicos internacionais como Bourdieu; Foucault; Arendt; Debarbieux. Desse modo, entende-se que a violência escolar faz fronteira com disciplinas clássicas da violência urbana que impulsionam as conexões sociais entre citantes e citados.

Michel Foucault, filósofo francês, trabalhou questões sobre a relação de poder, e sua influência teórica alcançou as Instituições Sociais. Esse vínculo teórico tornou-se basilar para as discussões e para estruturar vários trabalhos elaborados pelo

grupo. Entre os livros mais citados destacam-se: **Vigiar e punir e Microfísica do poder.**

Miriam Abramovay tem seu vínculo institucional com a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, possui linhas de pesquisa em “violências nas escolas” e “violência e juventude”; projetos de pesquisas atrelados à juventude, sexualidade e violência. Seus trabalhos mais citados pelo grupo foram: **“Escola e violência”**; **“Violência nas escolas”** e **“Cotidiano das escolas: entre violências”**.

Maria Pontes Sposito está vinculada à Universidade de São Paulo, desenvolve trabalhos dentro da linha de pesquisa “violência escolar”, cujo objetivo é pesquisar as múltiplas formas da violência em meio escolar e as iniciativas da sociedade civil e do poder público, com vistas à prevenção ou à redução desse fenômeno. Desenvolveu projetos de pesquisas atrelados à juventude e à violência escolar, e seus trabalhos mais citados no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC) foram: “A Instituição escolar e a violência”, publicado na revista **Cadernos de Pesquisa** e “Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil”, publicado pela **Revista Brasileira de Ciências Sociais**.

O francês Pierre Félix Bourdieu foi sociólogo por ofício e escreveu muitos trabalhos relacionados à dominação e ao poder. Sua obra mais citada no âmbito do Observatório da Educação foi **Poder Simbólico**.

De natureza intrainstitucional, a autora Doracina Aparecida de Castro está vinculada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, aborda temas na área da Educação Inclusiva, coordenadora do GEPPE, que possui três linhas de pesquisa: “educação e violência”, “educação especial” e “teorias e práticas educacionais”, e se destaca nas citações do grupo. No entanto, ressalta-se que não houve um texto com alto índice de predominância nas citações, mas sim vários trabalhos citados aleatoriamente, tanto de autoria simples como a tese de doutoramento denominada **A Educação**

**escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba**, ou como coautora em capítulos de livros com trabalhos em parceria: **Repensando políticas e práticas da educação inclusiva** e **Inclusão social e formação de professores**.

Júlio Roberto Groppa Aquino encontra-se vinculado à USP, enfoca nos seus estudos e trabalhos a relação professor-aluno, trabalha temáticas que caracterizam a psicologia escolar. Dentre as citações mais referenciadas desse autor, destaca-se o livro **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**.

Alemã de origem judaica, Hannah Arendt foi uma ativista que lutou contra os regimes totalitários de sua época, e a obra que obteve maior número de padrões iguais foi **Sobre a violência**.

Eric Debarbieux é um autor francês que promove reflexões sobre a violência escolar; geralmente é citado em parceria com Catherine Blaya. Seu livro de maior destaque entre o grupo de pesquisa é **Violência nas escolas e políticas públicas**.

Bernard Jean Jacques Charlot, de origem Francesa, foi radicado no Brasil, aclamado como professor visitante nacional sênior da Capes na Universidade Federal de Sergipe. Charlot trabalha as teorias da reprodução social na escola e promove reflexão acerca das melhores condições de ensino e as singularidades do ser aluno. O trabalho mais citado pelos pesquisadores foi seu artigo intitulado “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”, publicado na revista **Sociologias**, de Porto Alegre.

Áurea Maria Guimarães está vinculada à Universidade Estadual de Campinas, desenvolve pesquisas relacionadas à violência e à juventude. Dois de seus livros tiveram o mesmo índice de citações perante os pesquisadores ligados ao Observatório da Violência Escolar: **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade** e **Vigilância, punição e predação escolar**.

Alba Maria Zaluar está vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, trabalha com as linhas de pesquisa pobreza, políticas sociais e violência. Sua obra mais citada foi

“Violência extra e intramuros” publicada na **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, de São Paulo.

Júlio Jacobo Waiselfisz tem vínculo com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conhecido por ser responsável pela pesquisa do Mapa da violência. Não houve um índice de predominância entre as citações ao referido autor; os citantes variaram utilizando o **Mapa da violência 2012**; o **Mapa da Violência 2013**; o **Mapa da Violência III e Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**.

Em síntese, acentua-se que os autores nacionais possuem projetos e linhas de pesquisas dentro da perspectiva da violência escolar. É possível afirmar que esses pesquisadores possuem maior consolidação no campo de pesquisa para performance do Observatório da Violência Escolar, e permeiam os pólos de pesquisa dentro desse campo de investigação.

### **Considerações Finais**

Quanto aos laços sociais, observa-se que os pesquisadores mantêm intercâmbios teóricos, evidenciados pela tabela de cocitação, o que revela a presença de elos teóricos entre eles. Importante ressaltar que, mesmo sem excluir as auto-citações dos trabalhos analisados, a preponderante frequência de uso de citações em Araujo demonstra que a relação intrainstitucional é também significativa e não expressa a convencional concepção de estagnação de ideias dentro de um mesmo grupo de trabalho, mas indica sinal de demonstração de maturidade teórica dos pesquisadores que a utilizaram, tanto para comunicar como para citar, por considerarem um trabalho de qualidade aquele “discurso escrito que seguirá” (GREIMAS; LANDOWSKI, 1979), já que sua aceitação pelos pares dependerá do comprometimento ético do pesquisador.

Por meio dos padrões de uso dos pesquisadores, identificaram-se quais sustentações teóricas estabelecem relações

entre si e exteriorizam relações paradigmáticas entre eles, e foi possível detectar evidências no tocante às relações internalizadas entre orientador e orientando.

Quanto às correntes teóricas do grupo de pesquisa, destacaram-se Abramovay, Sposito, Bourdieu, Araujo, Aquino, Arendt, Debarbieux, Charlot, Guimarães, Zaluar e Walselisk, os quais estabelecem aproximações de conteúdo com os trabalhos publicados pelos autores citantes e representam um estrato de literatura dominante, aquela concebida como mais significativa para o grupo de pesquisa.

Esse referencial, associado ao número de 620 autores citados, confirmou haver intercâmbio da temática entre os pensadores que abordam a violência urbana e diálogo com outras áreas do conhecimento, o que acaba por se configurar um campo ainda em construção.

Com a integralização dos resultados, permitiu-se diagnosticar, por meio das produções científicas, um aparente movimento silencioso dos pesquisadores, ou seja, um “interesse desinteressado” (BOURDIEU, 2004) que tende pela busca de uma boa colocação no campo científico. Isso é perceptível pelo relevante uso de incorporação de novos *habitus* científicos, tais como: padrões de citações semelhantes, aproximações e filiações teóricas.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

CALLON, Michel; COURTIAL, Jean-Pierre; PENAN, Hervé.

**Cientometria**: el estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica. Gijón: Ediciones TREA, S. L., 1995.

CAPES. **Comunicado nº001/2012- Área Educação**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade\\_Educacao.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade_Educacao.pdf)> Acesso em: 10 maio 2013.

GRACIO, Maria Cláudia Cabrini; OLIVEIRA, Ely Francina Tannuri de. Estudos de análise de cocitação de autores: uma abordagem teórico metodológica para a compreensão de um domínio. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.7, n.1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114829/ISSN19835116-2014-07-01-01-22a.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 maio 2016.

GREIMAS; Algirdas Julius; LANDOWSKI, Eric. **Análise do discurso em ciências sociais**. São Paulo: Global editora, 1979.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Afinidades entre a cientometria e os estudos sociais da ciência. **Filosofia e educação**, v. 5, n. 2, p. 57- 88, out. 2013a.

OBEDUC. **Projeto de Pesquisa “Observatório da violência nas escolas: cotidiano escolar – entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de ensino fundamental e médio”**. Paranaíba, MS: UEMS, 2012.

PEREIRA, Susy dos Santos. **A produção científica da linha de pesquisa educação e violência: contributos do OBEDUC - Paranaíba / MS**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

SPINAK, Ernesto. Indicadores cientimetricos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 1998.

# ESPAÇO ESCOLAR: DA NEGAÇÃO DAS DIFERENÇAS À EXCLUSÃO COMO FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ALUNOS

Júnior Tomaz de Souza<sup>1</sup>  
Thiago Donda Rodrigues<sup>2</sup>

## Introdução

Atualmente, as discussões sobre inclusão/exclusão são pauta em diversos setores da sociedade, tais como movimentos sociais, instituições de educação básica e ensino superior, meios de comunicação, poder legislativo e consolidam o tema como, mais do que um modismo, uma área fértil e importante de pesquisa e debate político. No campo educacional grande parte das pesquisas sobre o tema diz respeito a investigações sobre o fenômeno da inclusão/exclusão de pessoas por questões de cunho biológico-físico-sensorial, tais como deficiência intelectual, visual, auditiva e física.

A importância de pesquisas que tenham como objetivo entender as práticas de inclusão/exclusão de pessoas com

---

<sup>1</sup> Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Gestão Escolar pelas FIPAR. Mestre em Educação pela UEMS. Foi bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Diretor de Projetos do Coletivo de Direitos Humanos e Diversidade Sexual Universitário do Município de Paranaíba (DIVERSAS). E-mail: jutoso2001@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professor assistente do curso de licenciatura em Matemática na UFMS, em Paranaíba. Graduado em licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro) e Doutorado em Educação Matemática pela mesma instituição. Pesquisador do OBEDUC/CAPES. E-mail: thiagodonda82@gmail.com.

deficiência na escola é incontestável; contudo, é preciso ampliarmos o olhar sobre o fenômeno da discriminação. Isso implica reconhecermos que fatores sociais, econômicos e culturais também servem como motivadores da exclusão, além de outros componentes da identidade como cor da pele, sexualidade, identidade de gênero e outras marcas dos corpos que destoam de padrões normatizados pela cultura.

Nesse tocante, em uma sociedade que tem como parâmetro cultural o “branco” europeu e que apresenta marcas de desigualdade social e econômica, as pessoas com deficiência, os negros, os homossexuais, os índios, os ciganos, os ribeirinhos, os camponeses, os sem-terra, os sem-teto, os pobres, ou seja, todos aqueles que desviam de alguma forma de um padrão produzido e imposto por grupos dominantes, são excluídos.

Diante dessa problemática, procuraremos apresentar algumas práticas sociais equivocadas que aparecem na escola e que, de certa forma, contribuem e/ou efetivam a exclusão de alunos e demonstram de que forma essas práticas se configuram como uma dificuldade dos professores e da escola em trabalhar as diferenças, e como tais práticas colaboram com a ocorrência da violência escolar.

## **1. Tateando o cenário: escola, um espaço de diversidade**

Aquilo que nos constitui como humanos é, sem dúvida, algo que nos caracteriza pelas diferenças. Viver em sociedade pressupõe viver com as diferenças, quer nós as reconheçamos ou não. Se olharmos para os diversos agentes que compõem as instituições sociais e, conseqüentemente, a sociedade, não encontraremos sujeitos com as mesmas características fenotípicas e genotípicas. Mesmo as características por nós entendidas como comuns - como cor dos olhos e cabelos, altura, cor da pele - guardam suas singularidades.

Quando mencionamos diversidade humana, referimo-nos às características ontogenéticas e filogenéticas. É como dizer

que nossas características são natas e inatas: determinadas pela natureza, mas também produzidas pela cultura. Somos constituídos de uma história genética e de uma história de vida experimentada nas mais diversas relações sociais. A diversidade humana tem, portanto, um determinante biológico (naquilo que nos faz brancos, negros, machos, fêmeas, por exemplo) e é fruto da cultura (naquilo que nos constrói enquanto homens, mulheres, cristãos ou ateus).

Portanto, a construção daquilo que nos faz humanos e diferentes, se dá diante de um enumerado de características, identificações, subjetividades que formam nossas identidades.

Essa perspectiva de diversidade é importante para contrapor a ideia de igualdade. Ou seja, não somos iguais, e por essa razão não há como sermos tratados de forma igualitária, especialmente do ponto de vista material. Na convivência em sociedade as diferenças se acentuam e, ora algumas pessoas recebem tratamento marginalizado, ora privilegiado, a depender do valor que se adota para essas diferenças. Por essa razão, as ações afirmativas as quais tratam da reparação das mais diversas violências a que grupos vulneráveis estão expostos, são de suma importância.

O pressuposto de que somos diferentes deve, portanto, determinar que sejamos tratados de forma diferente no sentido de garantir direitos os quais possam equalizar o acesso a bens de cidadania, por exemplo. Podemos chamar isso de discriminação positiva (RAUPP, 2008), tratamento comumente dado a grupos vulneráveis como o de crianças, idosos, pessoas com deficiência, mulheres. Na discriminação positiva a sociedade assume, por meio de uma legislação ou de atitudes, que alguns sujeitos guardam uma singularidade a qual os faz diferentes dos demais membros de uma sociedade, e necessitam, portanto, de um tratamento diferenciado para afirmação positiva de suas identidades.

No exemplo de discriminação positiva há um processo de respeito, inclusão, de cuidado com os excluídos, enquanto na

discriminação negativa há o reconhecimento da diferença, entretanto, como motivador de um processo o qual culmina em atitudes de preconceito, que por sua vez leva ao estigma, à exclusão, à violação de direitos, à violência.

Esse cenário não é diferente do cenário da escola, marcada por arranjos culturais que se constituem fora de seus muros. Ela é a representação daquilo que está fora de seu espaço físico. Os sujeitos que compõem a sociedade, bem como a dinâmica de seus relacionamentos se repercutem nos espaços escolares, da educação básica ao ensino superior.

As diferenças existem na escola, quer seus membros reconheçam ou não, tendo em vista o fato de sua matriz identitária ser a mesma que compõe a sociedade: social, de várias cores, etnias, credos, identidades de gênero e orientações sexuais. Nesse universo estão inclusas as crianças e os adolescentes.

Os corpos que transitam na escola são marcados pelas diferenças, prenunciam uma diversidade que acontece intra e extramuros. Corpos negros, brancos, obesos, magros, altos, baixos, dóceis, indóceis, inquietos, corpos sexualizados, cultuados, desprezados, corpos modificados pela cultura e pela tecnologia mercadológica. Corpos a quem damos sentido de acordo com os nossos valores e aqueles culturalmente constituídos na sociedade.

As identidades indóceis, étnicas e sexualizadas aparecem na escola e lhe dão visibilidade; são corpos que a movimentam, mexem com outros corpos, tornam conflituosas as relações. Nesse cenário aparecem os conflitos em razão da diversidade étnica, da diversidade sexual e dos corpos inquietos, que perturbam outros corpos, e estão a serviço do que é masculino ou feminino; belo ou não; desejável ou não; das identidades de gênero; das orientações sexuais e de toda gama de embates que essa diversidade instaura nas relações sociais e interpessoais.

Em determinados contextos esses corpos são vigiados, punidos, excluídos, pois sobre eles há poder, controle, discriminações, inclusões e exclusões.

## 2. A escola como reprodutora de conflitos e práticas extramuros

O cenário da escola que experimenta o fenômeno da violência hoje reproduz parte dos conflitos existentes fora dela, e as causas estão relacionadas a choque de gerações, estranhamentos quanto as mais diversas formas da sexualidade, classes sociais, credos, raças. Por esse motivo não há como se refletir acerca do que ocorre no interior do ambiente escolar se não pensarmos sobre o que acontece na sociedade.

A produção do conhecimento sobre a violência escolar deve promover, nas pesquisas contemporâneas, uma reflexão acerca do amplo cenário da educação como um todo e sobre as relações, as conflituosidades e da inserção dos sujeitos nos mais diversos espaços institucionalizados e na sociedade.

A escola é um espaço que, embora se oriente no ideal de cultura de inclusão, reproduz as práticas ocorridas fora dela. Os ideais, muitas vezes, previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP), no conceito e fins da educação e nas legislações que se referem ao contexto educacional, não conseguem organizar harmonicamente as relações sociais dos sujeitos incluídos no ambiente escolar. Para Ramires Neto (2011, p. 134),

A escola configura-se como primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana, na qual, por um lado, o contato mútuo pode ser altamente enriquecedor, mas por outro pode ser disparador de atrito e disputas: de visões de mundo, de interesses particulares e de grupos, de anseios e projetos tanto individuais quanto coletivos.

A escola é uma instituição social e, como qualquer outra, não é um espaço dado, acabado, pronto; é um cenário em constantes transformações, as quais são determinadas pela cultura. Essa, por sua vez, é reproduzida no espaço escolar – o qual tanto tem a sua própria cultura quanto multiplica aquelas advindas de seus atores e trazidas por eles. Essas outras, as influências culturais externas, podem determinar modelos de

identidade, modos de pensar, de se relacionar e agir sobre o mundo.

É nesse sentido que a violência da escola se caracteriza nada mais que uma violência da sociedade; ela reproduz por meio da sua rotina e de seus atores a exclusão, seja na *seleção dos melhores*, seja na *seleção dos normais*. É nesse sentido, ainda, que a escola cumpre com o mesmo papel de vigilância e punição de outras instituições.

Como um aparelho do Estado em defesa da sociedade, a escola reflete a exclusão e isso se deve em grande parte ao seu efeito disciplinador. Sobre disciplina Foucault (2005, p. 122-125, grifo do autor) explica que

1. A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e miseráveis; houve outros mais discretos, mais insidiosos e eficientes. [...] 2. Mas o princípio de “clausura” não é constante nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadrículamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...] 3. A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. [...] 4. Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros.

Desse modo, em um ambiente disciplinador, o corpo humano é inserido em uma maquinaria que o esquadrinha, o desarticula, o recompõe e que tem o objetivo, a partir da punição, de produzir corpos dóceis, que podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados. (FOUCAULT, 2005)

Essa prática disciplinar, não restrita à escola, presente também na prisão, na fábrica, no hospital, busca a *normalização*

dos indivíduos. Segundo Foucault (2005, p. 153, grifo do autor), “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*”.

Assim, a normalização imposta pela escola e as circunstâncias sociais produzem profundas desigualdades nos níveis de escolaridade. Com efeito, Haddad (2009, p. 366) explica que:

[...] além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, unidos ao tema das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isso, produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece na escola e excluimos dela um contingente significativo de pessoas sem completar sua escolaridade.

Os modelos de homem de sucesso estabelecidos pela sociedade são aqueles que, simbolicamente, são avaliados como ideais e recebidos pelo universo escolar, um espaço de fabricação de corpos que se encaixem nesses perfis pré-estabelecidos.

Pensar a violência escolar é pensar um dos mais complexos problemas que envolvem a educação. Seja pela complexidade do conceito da violência, pela motivação e repercussão da mesma e das formas como ela se manifesta, bem como dos atores envolvidos de forma ativa e passiva nesse fenômeno.

Cumprir destacar que a exclusão dos alunos na escola se dá, num plano geral, em nível de currículo. Pensar a educação e sua concretização na escola é, inevitavelmente, pensar o currículo – não aquele documento prescrito, definido pelo Projeto Político Pedagógico e pelas disciplinas eletivas, mas aquele currículo oculto. Tudo aquilo que se diz, pensa, faz e o modo como se faz, os agentes envolvidos no fazer, têm relação com o currículo na escola, mesmo que isso ocorra de maneira tímida, oculta. Nesse sentido, essa nomenclatura não pode ser apenas a letra escrita de

um PPP, de um plano de ensino, de uma grade curricular; contrário a isso, o currículo é o que se ensina, como, a quem, por que e quem ensina.

Isso nos permite dizer também que o currículo sempre servirá a uma ideologia, seja ela de uma demanda estatal, social ou de mercado, e por essa razão as práticas da escola são sociais, foram determinadas por uma cultura que está dentro e fora de seus espaços. Com efeito, Sacristán (2000, p. 34) assinala que:

O currículo é uma opção cultural, um projeto cultural para a escola. O currículo produz e reproduz cultura. Portanto, ele não se materializa apenas a partir do que está posto no papel. Isso implica dizer que existe o currículo prescrito (físico, escrito, normatizado), o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores e o currículo na ação, na práxis.

Portanto, quando a escola opta por trabalhar um ou outro conteúdo, quando define um modo de ensinar, de avaliar e um tipo de homem que pretende formar, ela está optando por um modelo de sociedade, de cultura.

Para Apple (2001), elementos como objetivos econômicos e valores; visão de família, raça, gênero e relações de classe; política cultural; diferença e identidade e o papel do Estado são as tendências atuais que determinam e que estão sempre presentes na política cultural da educação. Nenhum desses elementos pode ser ignorado para compreendermos a ideologia do currículo.

Silva (2000) afirma que as teorias do currículo apontam para questões que envolvem, de forma implícita ou explícita, conceitos e práticas de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Para Mittler (2003, p. 24), “[...] as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões”.

No mesmo sentido, Ceccon e Oliveria (1984, p. 81) afirmam: “A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto”. Portanto, o debate sobre as diferenças e as identidades dos diversos sujeitos que compõem o espaço escolar dialoga o tempo todo com o currículo da escola, ou seja, com seu modo de ensinar, avaliar e a quem destina a educação que produz.

Os sujeitos que o currículo “opta” por omitir, certamente são omitidos socialmente; se o currículo os contempla é por que há mecanismos de luta, de visibilidade e reivindicação para se contemplar o tema na escola. Foi assim com demandas como a das pessoas com deficiência, dos afrodescendentes, da população indígena e, mais recentemente, tem sido quanto aos alunos trans.

E aqui cumpre reconhecer a forte relação entre currículo e acesso à educação, pois nesse cenário, fica evidente a necessária identificação de que sujeitos trata o currículo, e quais são por ele reconhecidos nos espaços escolares.

Mais precisamente, devemos nos perguntar de que forma o currículo da escola recebe e trabalha o mundo que a cerca e determina a cultura do aluno com deficiência, do pobre, daquele que expressa uma sexualidade não normativa, do negro, do indígena, do indisciplinado.

### **3. Apontando o caminho: saídas educativas para enfrentar o problema**

Para Ceccon e Oliveira (1984), a discussão sobre a escola parece mais um coro em que cada um acusa o outro. Com efeito, parte das ações e das reflexões sobre o cenário da educação tende a uma busca pela culpabilidade do fracasso. Ora a culpa é do

professor, ora do gestor, ora dos pais, ora dos alunos, ora das lideranças políticas que influem na política educacional.

Ceccon e Oliveira (1984) entendem que o caminho a ser seguido para a mudança na escola é o mesmo caminho que temos seguido na busca para solução de outros problemas na sociedade. É preciso compreender como funciona a sociedade para se entender o funcionamento da escola.

Muito se pergunta sobre o que a escola deve – e pode – fazer para mudar. Entre as tantas possibilidades, talvez seja mais coerente admitirmos aqui que não há receita, mas uma proposta de concretização de práticas e princípios já validados, tais como: o sentido de educação colocado em prática; o sentido de ser professor, que contemple, inclusive, a sua formação para lidar com o público discente que atende; a aplicação de uma filosofia de educação previstas em legislações como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos que preveem a importância de uma escola inclusiva nos mais diversos aspectos da diversidade humana.

À escola incumbe o desafio de pôr em prática tais dispositivos legais como garantia de ações administrativas e didático-pedagógicas que contemplem o respeito às diferenças, a não exclusão e, conseqüentemente, a não violência.

É preciso desenvolver a cultura de uma pedagogia das diferenças, da diversidade e da alteridade. Para tanto, podemos apontar alguns caminhos que implicam em redimensionar a escola e suas práticas educativas, como seguem.

#### **a) Apostar no compromisso político e social da educação**

Diante das questões da diversidade na escola, uma prática educativa que atenda às particularidades individuais seria a que se coaduna com o papel político e social do professor. Feracini (1990) reforça significativamente a ideia de que a escola e o professor assumem papel importantíssimo nas transformações

sociais. Para o autor, “a escola é espaço adequado, onde se moldam os projetos e se adestram os agentes das mudanças que irão caracterizar a sociedade de amanhã” (FERACINI, 1990, p. 7).

Para Nérici (1985), seja qual for o enfoque dado à educação, não se pode esquecer de que a mesma deve concretizar-se pelo homem e para o homem, de modo que as virtualidades decorrentes da educação lhe possibilitem atuar sobre o mundo e a realidade

Uma educação com tais efeitos leva o homem a pensar sua condição (fins pessoais da educação) e a daqueles com quem convive, (fins sociais da educação), além de atuar sobre ela; ou seja, ele adquire noções de relações humanas e de socialização.

Convém destacarmos a proposta de educação de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve cumprir uma função libertadora, humanizante, revolucionária; ou seja, deve implicar em uma prática de liberdade e levar as pessoas a atingi-la.

Para Freire (1987, p. 70), a educação como prática da liberdade “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Portanto, a ação educativa deve implicar em uma ação política, que leve os homens a se reconhecerem no mundo.

## **b) Desenvolver uma Pedagogia das diferenças e da alteridade**

É preciso tirar a diversidade das narrativas teóricas, dos PPP e dos PCN, torná-las realidade, trazê-las para a prática na escola. A construção de uma cultura de respeito às diferenças não se dá pelo ocultamento delas nem por meio da ideia de que somos iguais.

Não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças (assim como nossas semelhanças), transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado. Se os professores não se referem às diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento. (SAPON-SHEVIN, 1999, p. 288).

Uma pedagogia das diferenças e da alteridade se estabelece a partir de três passos: ensinar os alunos: a reconhecerem as diferenças; a conviverem com elas; a lutarem por uma convivência sem confrontos, já que o conflito é inevitável. Isso promove um reconhecimento do outro, além de outras práticas que nos permitem pensar o limite dos nossos espaços e os dos outros.

### **c) Desenvolver uma gestão democrática da escola**

A urgência de uma escola que oriente suas práticas numa concepção democrática não deve levar a tratar todos iguais, pois as crianças que chegam à escola não chegam com a mesma história de vida, elas chegam numa situação desigual. Nem todos têm a mesma possibilidade de aprender, nem todos aprendem com o mesmo método.

A escola deve ser um local em que o currículo debata as nossas diferenças e os espaços por elas ocupados na agenda da liberdade e da igualdade. O pressuposto de que os homens são livres e iguais é inexistente na prática; na verdade o que existe é a esperança de que assim sejamos. No entendimento de Freire (1987, p. 36), "dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa".

A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não o é verdadeiramente. "Os donos do poder são também os donos do saber os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões" (AZEVEDO, 2007, p. 81).

Por isso discutir poder na escola é necessário, pois o ato de violência está sempre vinculado, ou é sempre inaugurado pelos que têm poder, pelos que se julgam superiores, seja na ação dos alunos, seja na ação dos agentes da escola.

Pensar a democracia na escola nos permite pensar o poder, a utilização dos espaços, o acesso, e como os saberes e toda a produção escolar está chegando até os alunos. Permite-nos, ainda, pensar quem participa desse processo, dar voz aos atores

da educação e obter deles sugestões para solucionar os problemas ali existentes.

Uma gestão democrática se contrapõe a uma gestão autoritária, que não possibilita processo educativo algum para a autonomia. Para Guimarães (2003), o controle, a vigilância e a punição na escola são ações que precisam ser pensadas para não serem antieducativas.

Para Scolari (2012, p. 164), “[...] a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade justa e democrática, formando cidadãos conscientes e preocupados, não só com o mercado de trabalho, mas principalmente sabendo conviver em harmonia e troca”. A escola democrática nos permite ainda recepcionar a diversidade que a compõe. Permite pensar um currículo que recepcione a diversidade.

#### **d) Promover uma Educação em/para direitos Humanos**

A escola precisa assumir a agenda dos direitos humanos, com estudo dos valores humanos, da cidadania, da ética e do cuidado (solidariedade).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece que “[...] a educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira” (BRASIL, 2007, n.p.).

A educação em direitos humanos assume uma interface muito importante com a gestão democrática da escola, uma vez que considera os diversos agentes desse espaço educativo como sujeitos importantes em todo o processo educativo, independente de suas diferenças.

Uma educação nos moldes da gestão democrática e dos direitos humanos na escola nos permite vivenciar uma educação libertadora, como a proposta por Freire (1987). É impressionante como tais conceitos e práticas convergem entre si; tornam-se instrumentos de concretização mútua, são reflexos recíprocos. “A

escola enquanto parte do corpo social tem um papel importante na formação de comportamentos mutantes, na crítica e na superação de práticas autoritárias, desenvolvendo uma cultura de participação, de decisões coletivas, de convivência com as diferenças”. (AZEVEDO, 2007, p. 151).

Direitos humanos e gestão democrática da/na escola contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade onde todos os sujeitos sejam portadores de valores, de direitos, e onde merecem igual cuidado e respeito.

#### **e) Formação continuada dos professores em diversidade e mediação de conflitos**

É preciso apostar na educação continuada dos professores. Hoje, a formação inicial, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas licenciaturas, conta com disciplinas que discutem inclusão, questões étnico-raciais, gênero e diversidade sexual e outras disciplinas que recepcionam a discussão sobre violência na escola, entretanto, não é suficiente. É preciso desenvolver uma formação continuada de professores que os prepare para trabalhar as diferenças e os conflitos que surgem no âmbito escolar.

Em síntese, a formação continuada do professor deve lhe demonstrar que

[...] a profissão docente exige, assim como acontece com os enfermeiros, a capacidade de entrar em relação com as pessoas e famílias de todas as culturas, de todas as classes sociais, de todas as condições econômicas e de todas as crenças. Em contrapartida, precisamos reconhecer que a tarefa é muito difícil, que exige qualidades de abertura, de escuta, de diálogo, de reconhecimento do outro em sua diferença, qualidades que estão na antípoda daquilo que aprendemos desde a nossa infância e que são pouco trabalhadas na formação inicial e contínua (PERRENOUD, 2010, p. 205-206).

Nesse contexto, a formação docente deve refletir a ideia do bom professor como aquele profissional ideal para as

demandas educacionais e da sociedade, bem como para o público que ele atende, de tal forma que consiga trabalhar o ideal de educação e apresente conhecimentos teóricos e habilidades práticas para lidar com as diferenças.

### **Considerações Finais**

Todo caminho na busca por administrar ou prevenir conflitos na sociedade aponta para algo que devemos fazer e algo que não foi feito. Nem tudo tem que ser novo, algumas alternativas só precisam se efetivar.

A violência na escola deve ser pensada sobre diversas perspectivas, tanto no que diz respeito aos atores/cenários envolvidos (alunos, professores, espaço físico escolar, sistemas escolares) quanto às diversas formas em que a violência pode se dar (física, psicológica, simbólica). Nesse cenário, o conflito advindo, ora de uma relação de disputa de forças, ora da relação conflituosa com as diferenças, é evidente.

Os alunos são alvo da violência quando a escola lhes nega o direito à diferença, o que se repercute tanto na ação pedagógica diretamente da escola quanto nas relações pessoais que se estabelecem entre os alunos, como, por exemplo, o *bullying*.

O desafio que se impõe à escola é o de compreender as diferenças como algo conciliável, em primeiro plano, com as práticas pedagógicas; em segundo plano com as relações interpessoais estabelecidas entre alunos e entre professores e alunos.

O conflito advindo das diferenças precisa ser pensado na perspectiva de oportunidades, tanto para o professor experimentar novas práticas pedagógicas quanto ensinar novos e variados conteúdos, trabalhar a alteridade.

É importante destacarmos a importância dos movimentos sociais para a recepção da diversidade no currículo. As discussões que têm ocorrido dentro e fora do espaço acadêmico de certa forma têm colaborado significativamente para a inserção desse debate e

para criação de políticas que contemplem a diversidade. Se temos essas questões colocadas no currículo hoje, é graças a um movimento acadêmico (grupos de pesquisa, produção científica) e a um movimento da sociedade civil organizada que têm, o tempo todo, colocado esse debate em pauta.

Nesse sentido, o destaque se dá não apenas à escola, mas propõe-se um debate que é feito de modo a pensarmos a forma como os gestores e agentes das áreas da educação, da saúde, da cultura e da segurança pública concebem e tratam os diferentes.

O professor está diretamente na escola e trabalha diretamente com essas questões. Inevitavelmente ele vai se deparar com um público diverso, com questões em torno da diversidade e dos conflitos inerentes a ela. Cabe, portanto, a ele, ignorá-las, como alguns profissionais já o fazem, ou engendrar projetos de cunhos sócioeducativos que discutam essas questões e promovam práticas humanistas e mediadoras de conflitos.

A democratização da escola pode apontar um caminho importante de participação dos sujeitos, da não exclusão dos mesmos nos mais variados processos. A prática de uma cultura democrática promove a convivência com as diferenças, com o conflito, discute e negocia os espaços, o currículo, a cultura. Uma gestão democrática não implica apenas em uma administração democrática, mas em práticas pedagógicas menos autoritárias e controladoras, o que permite dar voz aos sujeitos, para que eles se reconheçam como sujeitos atuantes no processo de fazer a escola e fazerem parte dela, de se constituírem no mundo.

## Referências

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão cultural da escola:** macroescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

FERACINI, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depreciação escolar**. 3. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 41, p. 355-369, mai./ago. 2009.

NÉRICI, Imídio. **Educação e ensino**. São Paulo: IBRASA, 1985. (Biblioteca e educação; 36)

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMIRES NETO, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. (pp. 131-140)

RAUPP, Roger Rios. **Direito da antidiscriminação**. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: O currículo que Honra as Diferenças, Baseando-se Nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**:

um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. (pp. 288-305)

SCOLARI, Adriel. Homoafetividade X escola e sociedade: o despreparo frente às diversidades sexuais. In: OLIVEIRA, Cíntia Roso; PICHLER, Nadir Antonio; CANABARRO, Ronaldo (Orgs.). **Filosofia e homoafetividade**. Passo Fundo: Méritos, 2012. (pp. 161-176)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

# MEMÓRIAS DE HOMOSSEXUAIS SOBRE VIOLÊNCIAS NÃO FÍSICAS NAS ESCOLAS

Fernando Guimarães Oliveira da Silva<sup>1</sup>

José Antônio de Souza<sup>2</sup>

*Vozes veladas, veludosas vozes,  
Volúpias dos violões, vozes veladas,  
Vagam nos velhos vórtices velozes  
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.*  
Cruz e Souza

## Introdução

É triste reviver as memórias coletadas neste trabalho. Gostaríamos ao menos de introduzir com palavras motivadoras que explicitassem mudanças significativas desde suas coletas para o trabalho de pesquisa<sup>3</sup>, mas não será possível! Mesmo diante de um cenário desmotivador, não podemos desanimar. Até porque defensor/as de políticas radicalmente conservadoras se alimentam de desistências. Com isso, prevemos a continuidade dos estudos

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Professor da Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS).

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisador do Observatório da Educação (OBEDUC/ CAPES). E-mail: joseantonioms@msn.com.

<sup>3</sup> Pesquisa vinculada ao OBEDUC - OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: cotidiano escolar entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio; e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE).

voltados para se pensar identidades renovadas na escola e resistimos ao recrudescimento que se observa em vários cenários: político, econômico, jurídico, cultural, educacional... Na verdade, em todo o cenário nacional.

A revolta que nos atravessa refere-se ao fato de que os vícios históricos e culturais que inferiorizam pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans (LGBT) só têm aumentado em dimensões cada vez mais violentas. Contrariando a potência negativa que resvala em pessoas LGBT, nossa epígrafe apresenta parte do poema *Violões que choram*, do poeta simbolista brasileiro, do século XIX, Cruz e Souza. Trouxemos memórias/vidas que tiveram contato com fontes extensivas de poder e que perderam, ou não, a vivacidade que traziam em si. Vozes que pulsam por existências que as tornam plurais e distantes de marcadores sociais, culturais e históricos ante ditos. Vozes que no espaço da escola passaram por um movimento pendular de se sentir ora vivas, ora tolhidas.

Observamos um contexto em que não há dúvida alguma de que as tensões oriundas da relação entre existências normativas (pessoas com sexualidades aceitas) e inovadas (pessoas com sexualidades diversas) convivem em conflitos que extirpam o segundo grupo do acesso a direitos sociais. Problematicamos, a partir de como estas tensões se produzem na atualidade, o modo como alguns estudantes lidaram com tais tensões no passado. Nesse sentido, desvelamos discursos de experiências vividas por homossexuais em seus períodos escolares. Reaviamos, com isso, a relevância de se produzir este questionamento, revelando como estes sujeitos se sentiam, quando expressavam corporalidades, atitudes e comportamento distantes das regras culturais que insistiam e insistem em identidades normativas. Nosso objetivo se pautou em dar voz aos sujeitos e visibilidade aos sofrimentos que foram apagados no contato com os modos normativos de ser do gênero masculino, existências que perderam sentido no contato com velhas identidades sociais e sexuadas das escolas que estudaram.

Para dar consecução às atividades de pesquisa, utilizamos da análise discursiva foucaultiana com instrumentos da produção arqueológica do saber (FOUCAULT, 1987). Pesquisando a “Arqueologia do Saber”, Foucault destaca que para compreender os discursos em sua originalidade histórica, sobretudo suas projeções futuras, é preciso submetê-los ao estudo minucioso, objetivando apreender suas singularidades. Frisa que “é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-los da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 1987, p. 27). Expulsá-los implica a tentativa de compreender toda a distribuição do discurso, suas defesas em relação aos fatores sociopolíticos de um grupo em detrimento do outro e como se inscrevem no âmbito das relações de poder.

Nesta conjuntura de análise, é preciso que reflitamos sobre as contradições, as regularidades, os princípios e a distribuição dos discursos, compreendendo os sujeitos, os enunciados, a questão das condições de produção das relações de poder, históricas, econômicas e culturais da sociedade que determinam/determinaram a materialidade de determinados discursos. A percepção dos discursos nos aponta o entrecruzamento de diversos enunciados, visto que “se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’, que não se aprende não se ensina, mas que produz seus efeitos” (ORLANDI, 2012, p. 34).

A abordagem aos sujeitos se fez por intermédio de *post* com um questionário anexo junto à *time line* do Grupo Gay Facebook Brasil (GGFBR). Mobilizamos para que os componentes do grupo participassem, indicando a relevância da participação para que tivessem o prazo de um mês para o devido envio de suas memórias. Àquela época de convite, em Junho de 2015, o grupo tinha um total de 2066 (dois mil e sessenta e seis) integrantes. Contribuíram apenas oito, os quais foram identificados, na pesquisa, por meio de suas memórias (M); assim, a memória do sujeito 1 foi designada de M1; do sujeito 2, e assim por diante, até M8.

No ano de aplicabilidade da pesquisa, 2015, os sujeitos participantes tinham idades entre 27 e 56 anos. M1 tinha 56 anos e havia concluído o Ensino Médio antes de 1979; já os participantes de M2 a M7 possuíam idades entre 27 e 35 anos, sendo que dois desses sujeitos haviam concluído o ensino médio na década de 1990 (M4 e M5), e os demais (M2, M3, M6 e M7) haviam concluído a partir de 2001.

O recorte temporal sobre a conclusão do ensino médio oferece respaldo para compreendermos os aspectos sociais, culturais e legais que oportunizam compreender a inclusão de suas homossexualidades na escola, assunto interdito nos discursos nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (LOURO, 2008); (GREEN, 2000); (JUNQUEIRA, 2009), porque a homossexualidade estava fortemente aliada aos discursos calcados em preconceitos. Principalmente porque sua existência era ligada, preconceituosa e diretamente, às consequências das DST's e da AIDS, via discurso médico; do pecado e perversão, via discurso religioso.

As análises abordaram variados aspectos acerca da violência relacionada à homofobia, mas, neste momento, apresentaremos os aspectos que foram encaminhados pelo conceito de Roger Rios (2009) sobre a homofobia; tal autor compreende que a manifestação homofóbica ocorre por meio de duas formas de violência: física e não física. A primeira é caracterizada como a “mais visível e brutal, atinge diretamente a integridade corporal, quando não chega às raias do homicídio” (RIOS, 2009, p. 72). Já a segunda ocorre por meio de práticas de discriminação direta (intencionais) e indireta (não intencionais). Aderem a essa última manifestação as práticas segregáveis e aversões às diferenças entre as sexualidades. Legitima-se em práticas de exclusão do direito público, previdenciário, educacional, familiar, trabalhista, entre outros.

Os resultados da pesquisa<sup>4</sup>, então, trouxeram memórias de violência física, não física e das práticas escolares relacionadas à contenção ou o silenciamento de diferentes formas de violências sofridas pelos sujeitos que, espontaneamente, foram nossos colaboradores. Reiteramos que, neste texto, traremos apenas memórias de violência não físicas tensionadas pelos sujeitos na relação com a Escola e com os/as profissionais dela.

## **1. Memórias de violência não física: naturalizar a homofobia**

Na análise das memórias dos sujeitos, todos já passaram por experiências que envolvessem exposições vexatórias. Reavivaram cenas de insinuações, piadas, xingamentos que culminaram em violência física, agressões verbais e etc. No entanto, cada um imprimiu sentidos diferentes às violências; ora interpretando como uma violência de cunho simbólico, ora como práticas desprovidas de preconceito. É o caso de M1, M5 e M7, que naturalizaram as piadas, cujo sentido, passageiramente, – para não demonstrar fraqueza – não trouxe uma representação negativa de si, afirmativa expressa quando M5 enuncia que não se sentia homossexual; M1 a escondia e M7 interpretava as exposições vexatórias como parte do período infantil. Nessa ordem, enunciam:

Considerando que os assédios dentro da escola, também aconteciam na forma de brincadeira de forma leve, mas ainda desagradáveis (M1);

Na época, eu sofria bullying, mas o nome não existia ainda. Me chamavam de bichinha, viadinho. Eu não entendia como discriminação, até porque eu nem me sentia gay no período. Nem sabia o que era ser gay (M5);

---

<sup>4</sup> Dissertação intitulada “Vozes (Des)veladas: memórias de homossexuais sobre práticas escolares”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2015.

Eu não sofri "bruscamente", normalmente eram palavrados de costume de toda criança/adolescente (seu viado, bicha, etc.), e nesse quesito emocional, nunca me abalou psicologicamente, sempre soube lidar, ou revidar (M7).

Em M1 é possível identificar a contrariedade fundante do sujeito: inicialmente nos faz compreender que as exposições não foram desgastantes para ele, o que o leva a oferecer leveza às brincadeiras. Tenta amenizar a dimensão agressiva que as exposições sofridas traziam. Mas se contradiz! Enfatiza em seu enunciado que mesmo assim foram "desagradáveis". Expressa verdades sobre o seu modo de ser que está consolidado nos discursos das pessoas da escola, "que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz" (CORACINI, 2010, p. 24) que o fazem naturalizar a sentimento ruim que as piadas produziram nele.

Rememorando o que foi marcante, M5 nos conduz a compreender uma extrema naturalidade das agressões verbais que aconteciam. Afirma que não encarou como discriminação, porque ele não se "sentia homossexual". Assim, nega qualquer produção negativa que as violências não físicas poderiam ter trazido a ele, tirando de si o peso da "anormalidade". Resolve, dessa maneira, naturalizar ao invés de aceitar qualquer possibilidade pretensa de que o preconceito poderia trazer para si. Junto à naturalização destas práticas, também visualizamos, no discurso de M7, a presença de uma forma de caracterizar as piadas, utilizando a palavra "bruscamente" para dar um efeito de que nunca sofreu nenhuma situação cuja dimensão tivesse trazido problemas para seu equilíbrio emocional, destacando que as brincadeiras eram e ainda são costume de toda criança.

Mesmo observando a marca da contrariedade em seus discursos, as exposições sofridas representam o modo como a identidade homossexual foi consolidada pelos discursos culturais da coletividade. Coracini (2007) compreende que a constituição da identidade, em nossa memória discursiva, é atravessada por

várias fontes de enunciados que determinam o modo como um povo e uma sociedade veem alguns/as sujeitos, desde que esses enunciados sejam compartilhados e divulgados por fontes tidas como verdadeiras e aceitáveis.

Ao designar de brincadeiras leves suas diferentes exposições sofridas, é válido destacar que o conteúdo social utiliza delas para desacreditar diversas culturas pertencentes a grupos sociais, nesse caso, o dos homossexuais. Segundo Junqueira (2009), elas estão carregadas de conteúdos pejorativos e destituem pessoas LGBT de capacidade ou as tornam mais e mais inferiorizadas por meio de uma discriminação velada da violência.

Dessa forma, como uma instância de divulgação temos a mídia (novelas, revistas, documentários, peças de teatro etc), em que habita um conteúdo discursivo de que os homossexuais desejam ser do sexo oposto. A ideia que paira no discurso oficial é que os sujeitos que se dizem homossexuais abandonam a performatividade de seu gênero para assumir o do oposto. Os homens se esvaem da postura dominante, ativa e viril, típicas de sua performatividade para sentir-se na posição de submissão, passividade e delicadeza, impregnadas na figura feminina, como bem nos pontua Bourdieu (2002).

Com o objetivo de fortalecer tais imagens, utilizam da discriminação simbólica por meio de piadas, apelidos vulgares e preconceituosos como as expressões: bicha, viadinho, boiola, flor, frutinhas, entre outras, citadas pelos sujeitos, que à espreita dos estudos de Rios (2009) são entendidas como “discriminação indireta”, também denominada pelo autor de discriminação institucional “porque fica patente a supremacia heterossexista no convívio social” (RIOS, 2009, p. 77). A discriminação, então, efetiva uma “imagem” (ORLANDI, 2012) de homossexual que vai se disseminando, oferecendo verdades que farão parte da memória discursiva dos sujeitos, que repercutem em tratamento desqualificado e preconceituoso em diversos espaços que participam.

No bojo das memórias de M7, não se enfatiza o conteúdo preconceituoso presente no contexto discursivo das crianças ou adolescentes de sua época escolar. Justificou como incapazes de ser tendenciosos na produção de discriminação; ainda é possível considerar que, de fato, as práticas discursivas das crianças possam ser desprovidas de preconceito, porém, vale destacar que as crianças aprenderam e presenciaram certos contextos enunciativos na televisão, famílias e outros lugares, cujos acontecimentos tendenciaram um sentido sobre homossexualidade. Premissas presentes nos estudos de Coracini (2007, p. 60-61) contribuem para se afirmar que "A formação do eu no "olhar" do outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos, que passam a constituí-la de modo inconsciente. Dá-se, assim sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, dentre os quais a língua, a cultura e a diferença sexual". Assim as crianças são levadas a apresentar comportamentos de repreensão, regulação e repulsa ao aceitável pela performatividade de gênero.

Nos estudos de Orlandi (2012), para que as palavras tenham sentido é preciso que antes elas já tenham sentido. M1 e M7 compreenderam que as brincadeiras, desde que não acompanhadas de uma intencionalidade agressiva, podem ser aceitáveis. É certo que em um grupo de amigos, escola, igreja e outras instituições, existe um grau de vinculação e familiaridade entre os/as seus/suas membros que permite transpor as barreiras do que é preconceituoso. Mesmo que isso ocorra, é fato que os sentidos permeáveis definem uma imagem depreciada de homossexual, que muito influi na manutenção do preconceito e de práticas de homofobia.

Em M5, podemos presenciar um enunciado que não se preocupava com o tratamento que tinha na escola, visto que não se entendia como homossexual, ainda. Observa-se que o efeito de sentido que deu às agressões verbais que vivia não foi tão ruim "até porque eu nem me sentia como gay", completando que "Nem sabia o que era ser gay". Explicita em seu discurso que

compreende a homossexualidade como uma escolha, sendo que não se sentia agredido porque não se afirmava homossexual. Mais a frente relata, naturalizando o preconceito a partir do seguinte discurso:

Não tenho memórias escolares sobre o assunto. Não era assunto na escola, nem na família. Meus amigos nem conversavam sobre. O bullying era mais de zueira do que agressivo. Só sofri preconceito uma vez que um colega inventou uma mentira no Grupo de Jovens (fora da escola), dizendo que eu estava chupando o pau de um cavalo, num lote vago. Todo mudo olhou torto, mas depois entenderam a idiotice que era a história era um exagero (M5).

O sujeito de M5 primeiramente afirma a “interdição discursiva” (FOUCAULT, 2013) que existia sobre o assunto nos espaços que circulava: escola, família e amigos e etc. Logo após, naturaliza a situação de bullying sofrida, classificando, a partir de seus referenciais, como uma atitude que soa mais como uma "zoeira", remetendo à brincadeira, do que uma situação mais agressiva. Há que se ressaltar que o bullying também é uma forma de violência que, apesar de recente, sempre existiu, porém, não se judicializava, sem leis efetivas que protegiam as vítimas. O sujeito de M5 dizia que não se considerava homossexual, conseqüentemente, as brincadeiras que o tratavam com uma identificação homossexual não o atingiam. Em relações de poder o uso das palavras pejorativas também se fazem presentes em amizades entre heterossexuais utilizadas para destituir o Outro de sua heterossexualidade.

No conjunto das memórias que não enfatizam o caráter agressivo das brincadeiras e insinuações, percebe-se que, sendo a homossexualidade uma orientação considerada proibida, os sujeitos acabam internalizando a homofobia e naturalizando essas práticas, conforme salienta Junqueira (2009, p. 27):

Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária

social. À violência propriamente dita soma-se a “violência simbólica”, fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices.

O tratamento pejorativo oferecido aos homossexuais está presente em vários locais onde estes sujeitos se inserem; na escola, em momentos de lazer, e demais espaços, onde geralmente são expostos por piadas, apontamentos, olhares estranhados, olhares de deboche, eximindo a possibilidade de um tratamento qualificado. Apesar dos sujeitos de M1, M5 e M7 não caracterizarem como danosas para si, de acordo com Rios (2009, p. 72), esta ação também pode ser considerada como uma violência não física, que "consiste no não reconhecimento e injúria". Sobre a questão, o autor ainda enfatiza:

Independentemente da intenção, a discriminação é um fenômeno que lesiona direitos humanos de modo objetivo. Seu enfrentamento exige, além da censura às suas manifestações intencionais, o cuidado diante de sua reprodução involuntária. Mesmo onde e quando não há vontade de discriminar, distinções, exclusões, restrições e preferências injustas nascem, crescem e se reproduzem, insuflando força e vigor em estruturas sociais perpetuadoras de realidades discriminatórias (RIOS, 2009, p. 76).

A discriminação é para Rios (2009) uma via de mão dupla, já que, baseada nos parâmetros instituídos de heterossexualidade, oportuniza, por um lado, que a explícita prática de definição dos homossexuais se institua nos ditos e não ditos sobre esses sujeitos, fortalecendo-se nos imaginários e sentidos. Por outro lado, ocorrem de modo implícito em práticas, que apesar de não ferir ninguém, impedem o seu reconhecimento e imprime nas consciências uma aceitação de piadas e naturalização das práticas de homofobia. O tratamento discriminatório para Borrillo (2010, p. 15) “desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de

conferir um status superior à heterossexualidade, situando-a no plano natural, do que é evidente”.

De acordo com Junqueira (2009, p. 17) as crianças e adolescentes experienciam, desde pequenos, quando apresentam atributos do gênero oposto, diversas formas de exclusão e exposição vexatória: piadinhas grotescas, nomes em banheiros, insinuações, apelidos que funcionam como “poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica”. Compreende também que os estudantes homossexuais assumem características positivas para demonstrarem aos/às colegas de sala, professores e demais componentes do ambiente escolar que a perda de heterossexualidade foi compensada.

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil” etc.[...] imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009, p. 26).

Observa-se que há um processo de subjetivação acerca da heterossexualidade que se faz presente em identidades homossexuais, considerando que os sujeitos agem segundo performatividades heteronormativas para garantir a segurança no espaço da escola. Acontece a supremacia da heterossexualidade sobre a homossexualidade, quando ela dita parâmetros do ser e do estar às sexualidades dissidentes. Essa subjetivação da norma heterossexual que faz com que as crianças e adolescentes ajam tentando não sofrer exposições na escola funciona como um adestrador de comportamentos afetadamente não heterossexuais. E é proposto, de acordo com Silva (2000), por todo um sistema de representação que define as diferenças, e com isso afirma identidades, sendo que, para isso, se fortalece por deter e dominar

todo um sistema simbólico que reproduz as verdades, conseqüentemente, utilizadas por várias instâncias desta reprodução.

Os estudantes homossexuais tentam agir de modo favorável e mais próximo de características de um heterossexual, pretendendo compensar a perda da performatividade de gênero, como veremos em M2, que reaviva em sua memória a primeira exposição que sofreu, advinda de uma situação inusitada durante uma aula de Educação física, que ocasionou a demarcação de seu estigma durante os três anos do Ensino Médio:

Uma colega pegou meu celular e leu mensagem que um menino havia me enviado, a partir deste dia do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, sofria chacotas, zombarias e deboche por parte dos colegas de classe. Inclusive na época tinha uma namoradinha (mulher) para disfarçar e ela também sofreu preconceito. Pois falavam para ela que ela namorava viado. (M2)

O sujeito de M2 enuncia momentos em que teve que mascarar sua homossexualidade e como criou suas redes de amizade que o apoiaram, nesse período escolar, para evitar sofrer mais situações vexatórias. No contexto de sua memória aponta: “tinha uma namoradinha (mulher) para disfarçar”. Faz-nos refletir de que o espaço escolar o deslocou a criar mecanismos particulares de defesa que evitavam situações mais delicadas e de iminentes riscos. Essa atitude oportunizou que, dentro dos limites da exposição sofrida, criasse meios de conseguir conviver com sua diferença frente aos demais estudantes, que em sua maioria poderiam ser heterossexuais.

Isso se faz possível porque “na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito, que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações” (CORACINI, 2007, p 59). M2 evidenciou também que teve experiência de se envolver com outro menino, porém devido aos preconceitos que essa experiência traria, a relação ficou no segredo, materializando em

sua expressão de que havia um medo de que esse segredo fosse descoberto, porém o foi, e sua atitude logo foi de "negação" (LOURO, 2008), o que o levou a arrumar um modo de mascarar essa evidência para evitar que fosse apontado, evitando gerar maus tratos e mais exposições. Ocorre, nessa experiência, o que Goffman (1988) destaca como uma vergonha de si, uma representação negativa alicerçada em comparação com a predominância da performatividade hetero.

Destaca-se que a colega de classe do sujeito de M2 também sofreu uma exposição ou outra, decorrente da postura de acolhimento em sua defesa. Nem sempre os/as homossexuais encontram acolhimento de colegas ou outras pessoas da comunidade escolar que não compartilham da orientação homossexual, em função das retaliações e exposições típicas da homofobia que podem sofrer (RIOS, 2009).

O sujeito de M4 também possui uma experiência paralela ao sujeito de M2, visto que tiveram e fortaleceram redes de apoio de colegas para mascarar, num primeiro momento, e logo após afirmar sua orientação sexual, enfatizando em sua memória que sofreu

perturbações em período escolar. Tudo começou à partir da quinta-série em que fui transferido de uma escola para a outra. Sempre fui uma criança fechada e possuía apenas a amizade dos primos. Na mesma sala de aula, e na mesma idade, convivia com a minha prima e suas amigas. Por esse fato, os meninos me chamavam como "bichinha". Por estar no meio das meninas. Soava em tom grotesco e degenerativo. Eu rebatia e até as meninas rebatiam. Percebia que elas tentavam me arrumar namoradinhas para me ajudar nisso e, me envolvi com mulheres, pois sempre faziam bailinhos uma vez por mês na casa de cada uma na garagem. Ali não tinha jeito, tinha que se beijar na hora que a luz se apagasse. Foi muito natural para mim, porém eu começava a entender naquele período que eu tinha atração por meninos (M4).

Nos recortes enunciativos citados por M4 em "os meninos me chamavam como "bichinha" porque "convivia com a minha prima e suas amigas", nota-se que no 5º ano as crianças,

geralmente, possuem a idade-série de 10 anos de idade. Nessa idade, as relações de domínio cultural enfatizam que as crianças vão definindo o que são, ou não. Iniciam diferentes performatividades inerentes a cada gênero, utilizando de um sistema de classificação de como os meninos devem se portar nos grupos e nas brincadeiras, sendo que a convivência com garotas estereotipou a homossexualidade em M4.

O mecanismo adotado por M4, para não se sentir excluído do convívio que estava construindo, foi o de experienciar momentos em que suas amigas, defendendo-o, arrumaram namoradinhas e o submeteram ao teste da masculinidade. Conviver com esses momentos de aprovação criados por suas amigas foi encarado por M4 como uma necessidade para manter o equilíbrio das relações opressivas que sofria na escola. Contribuíram para que ele percebesse que seu desejo começou a orientá-lo a sentir-se atraído pelo mesmo sexo.

No entanto, quando afirma que não tinha outra opção a não ser beijar as garotas, o sujeito de M4 assinala a contradição de sua experiência que o submeteu à empatia dos demais, revelando o equilíbrio que buscou para não fugir à cultura sexista. As experiências vividas por M4 o fizeram refletir a respeito do que a comunidade escolar que o cercava cobrou enquanto um desenvolvimento alinhado ao gênero simbolicamente arraigado junto à figura masculina, no entanto, não puderam mudar e transformá-lo.

## **2. Memórias de violência não física: cartografando pulsões das homossexualidades**

O enunciador de M4 conviveu com experiências que o levaram a definir sua orientação sexual, mesmo que tivesse suas redes de apoio (pessoas, amigos e familiares) tentando direcioná-lo à heteronormatividade. Pode-se dizer que M4 não sofreu o que a sociedade pensa ser um processo de escolha ou opção, ou até mesmo, os discursos preconceituosos de que “ele tentou ser

homem (heterossexual), mas não conseguiu". O seu desejo o orientou a sentir-se atraído por outro homem,

[...] uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (BRASIL, 2007, p. 17).

O assunto da sexualidade os torna diferentes, as cobranças sociais invadem a constituição de si elaborada por estes sujeitos. Um exemplo refere-se ao conteúdo cultural ao compreender que, para ser gay, primeiro você precisa ter experimentado a atividade sexual com o gênero oposto. A partir daí se pode afirmar a homossexualidade. É o caso de M4. Ele vivenciou experiências de carícias com o gênero feminino, sendo que, antes de afirmar que sua atitude frente a esta experiência foi "natural", demonstrou certo descontentamento quando não tinha como escapar dos momentos em que precisava se afirmar heterossexual junto ao seu grupo de colegas. Esse movimento de dizer sobre si "são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença" (CORACINI, 2007, p. 25). M4 viveu este momento de ausência e presença negando sua homossexualidade e compartilhando de uma rede de comportamentos considerados normais para homens heterossexuais. A normalidade o submergiu nos artefatos culturais do mundo macho-masculino-heterossexual.

A cultura sexista é incorporada pelas pessoas e faz com que elas se sintam convocadas a corresponder suas expectativas. M2 e M4 expressaram o medo que tinham da comunidade escolar, se caso tivessem afirmado, tão explicitamente, suas homossexualidades. Aceitaram o silêncio que o medo causou. Decidiram investir em práticas de tolhimento para evitar a amplitude violenta que as situações vexatórias poderiam tomar.

Tal assunto demonstra a preocupação da sociedade em alinhar corpo, gênero e sexualidade.

Conviveram explicita ou implicitamente com práticas de correção intensas por via dupla: externa por meios das instituições de outras pessoas; e interna, quando resolvem abrir mão de suas expressões para introjeção da fobia. Louro (2009, p. 88) aponta a busca pela verdade sobre o homossexual e considera que apesar de uma postura mais aberta de nossa sociedade, hoje, ainda convivemos com fragmentos de uma cultura que compreende o homossexual como um sujeito submetido a correções de desvio sexual, assim “haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa”.

A conduta de silenciamento das homossexualidades de M2 e M4 nos dá condições de problematizar que diferentes espaços são desmotivadores para estes sujeitos. Remete-nos a um contexto em que apenas confirma que a escola foi, durante o período escolar desses sujeitos, um espaço que, em alguns contextos de suas narrativas, foi desestimulante e silenciador de identidades sociais. Estes, por sua vez, justificam a não vazão da homossexualidade pelo medo constante da homofobia. Quando esses sujeitos assinalam a invenção de supostas namoradinhas, e como em M4, beijá-las para afirmar a heterossexualidade, o efeito de sentido expresso em seus discursos nos remete a uma compreensão do papel de homem que precisaram lutar para alcançar, visando a evitar que tivessem exterminadas toda e qualquer possibilidade de pertencer a algum grupo.

Diante dessas experiências de opressão, M2 e M4 criaram uma percepção negativa em relação ao afirmar-se homossexual. O que viria pela frente? Na escola os enfrentamentos seriam severos frente à representação negativa da homossexualidade, o que culminaria em problemas de convivência que teria a violência como a cena final. As representações negativas que balizam a consciência M2 e M4 estão relacionadas às retaliações e

isolamento dos grupos sociais que sofreriam caso suas condições de diferentes não fossem aceitas na escola.

Compreende-se que estes sujeitos estavam em constante processo de se sentirem pertencentes a um grupo na escola. A atuação dos outros da comunidade escolar na constituição de si foim indispensável para delimitar o que eles deveriam fazer, ou não, para se sentirem acolhidos ou próximos da performatividade de seu gênero. Essa relação do Outro na constituição da identidade de si, dos sujeitos de M2 e M4, são entendidas por Coracini (2007, p 23) como a busca pela completude do sujeito: "Interpretação, ficção, imagens que constituem o imaginário do sujeito - como ele se vê e acredita ser visto -, construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade".

Vale destacar que a síntese anterior não foi predominante para M6, visto que no recorte enunciativo de sua memória considera que "convivia normalmente! Mas por que eu tinha um grupo ao qual eu me identificava, que por sinal também eram homossexuais e se encontravam na mesma situação, mas pra mim ainda era imperceptível". Diz que fazia parte de um grupo de estudantes também homossexuais, no entanto, nas memórias de M6, observamos constantes inferências sobre práticas de retaliação, exposição vexatória, perdas, agressões físicas, desistência escolar; situações ocorridas em função de que evidenciou sua homossexualidade, o que nos leva refletir a respeito das percepções construídas pelos sujeitos de M2 e M4, ao passo que se fazia necessário esconder suas homossexualidades, visando evitar episódios violentos. Assim, para as experiências de M2 e M4, podemos dizer que o contexto de convivência, de ideias, e valores de seus espaços escolares não proporcionaram que eles se afirmassem homossexuais.

Desse modo, ao relacionarmos o discurso dos sujeitos de M1, M2, M4 e M6, manifestam-se os diferentes sentidos criados pela enunciação, visto que uns precisaram mascarar suas sexualidades para evitar sofrer contextos vexatórios e de

violência, enquanto aqueles que enfrentaram e não tiveram medo de se expressar homossexuais tiveram experiências conflitantes que determinaram caminhos complexos e com experiências de exclusão.

Nessa perspectiva, o poder de falar sobre si para Coracini (2007, p. 25) permite os sujeitos “anular, silenciar, apagar uma vida, assim como pode dela e nela construir uma identidade, que se transforma na verdade do sujeito, deixando uns na penumbra do esquecimento e outros na evidência”, explicando com isso a enunciação do sujeito de M6, comparada aos demais.

Assim, as identidades transitórias criadas pelos sujeitos para fazer parte de um grupo predominante e homogêneo nas escolas vão definindo os mecanismos que os estudantes criam para diminuir possíveis contextos de exposição vexatória e de violência na escola. Presencia-se, também, a atitude de esconder-se para ter uma boa convivência em M1, quando enuncia no recorte abaixo o seguinte acontecimento:

Naquele tempo e na minha escola, que era pública, o que havia mesmo eram brincadeiras desagradáveis, mas ninguém era, ou assumia declaradamente sua homossexualidade, isso também ocorria fora da escola. Essa forma velada de existir, era condição para garantir uma certa tranquilidade social e trânsito sem muitos conflitos nos pequenos grupos que inevitavelmente eram formados nas classes e turmas da escola (M1).

Analisando o discurso de M1, quando menciona que “ninguém era, ou assumia declaradamente sua homossexualidade”. Enunciada, “essa forma velada de existir” (M1), leva-nos a compreender que se refere aos homossexuais como uma forma velada de existência. Subentende-se que, discursiva e ideologicamente, acredita que a predominância de relacionamento entre pessoas só ocorre com os sexos opostos. Não se compreende com uma coexistência próxima da normalidade. Diante disso, caso o sujeito não satisfizer esse parâmetro, as suas experiências não serão aceitas e tenderão a viver escondidas. Esconder-se faz com

que as pessoas sigam alimentando a ideia de que a homossexualidade tem um mundo próprio e está alheia ao mundo heterossexual. Esta inscrição aparentemente fortalece a ideia de que os homossexuais vivem uma expressão particular de linguagem, formas de relacionamento, modo de se portar e etc. (LOURO, 2009).

Na utilização do método arqueológico, Foucault (1979, p. 32) traz que o discurso como um instrumento de análise faz aparecer os espaços em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos e nos permite entender que: "o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações." Observamos uma teia onde os jogos de relações entre os discursos, os acontecimentos e os espaços de enunciação (escolas) vão tornando suas existências aceitas ou inaptas à tolerância social.

Um arqueólogo colhe os discursos e os utiliza para compreender os acontecimentos sobre as experiências dos sujeitos. Ocorre no efeito do discurso de M1, já que nos faz refletir a respeito de como os sujeitos se sentem impelidos a corresponder às expectativas da sociedade (família, escola), sendo que agir contra esse pensamento determina exclusões. Eles são convocados ao alinhamento lógico que a sociedade cria para os gêneros masculinos e femininos. Eliminando as expressões particulares que criam de si, convocam-se a agir de acordo com as exigências para se incluir num grupo social, fato possível de ser encontrado em M1. Quer conviver sem ter que ser apontado como alguém que possui alguma diferença, e, sobretudo ter garantida "certa tranquilidade social e um trânsito sem muitos conflitos".

É fato na enunciação de M1 que ter um bom convívio está associado a seguir os padrões que a sociedade elege como considerados satisfatórios para que as pessoas não sejam expostas a problemas relacionais. Devido à força que este conteúdo tem sobre a consciência dos sujeitos, para fazer parte do grupo, quer

na escola ou não família, os homossexuais vão convivendo com suas diferenças, escondendo-se da comunidade e de suas famílias, no caso dos sujeitos de M1, M2 e M4. Em relação ao convívio tranquilo citado por M1, nota-se que a homossexualidade não é uma orientação associada a uma característica positiva de alguém. Afirmar-se nesta orientação imprime às relações dos sujeitos experiências de negação da maioria daqueles/as que seguem os padrões performativos de gênero.

Ainda o sujeito de M1 relata que conviver como se sua homossexualidade fosse um esconderijo objetiva prevenir o ódio e o desprezo. Como bem relata:

Então, efetivamente, o sexo em si, acontecia com pessoas que não faziam parte da comunidade escolar, para que fosse mantido o equilíbrio e a saúde das relações conquistadas a duras custas e com tanto esmero, dentro da escola, pois o que se buscava evitar, era o óbvio escárnio e desprezo dos colegas de classe, caso houvesse a certeza do seu "desvio", ou da sua anormalidade. Isso era suficientemente razão para ser queimado socialmente. Acho que ainda hoje deve ser, pois pouca coisa mudou. E continuamos, dessa forma produzindo uma legião de dissimulados por obrigação, por sobrevivência, por opressão.

Percebe-se a busca por atitudes que escondessem suas performances identitárias de homossexuais. Objetivou evitar desprezo da comunidade escolar, dita em sua maioria, heterossexual. Havia uma separação fronteiriça e bem limitada entre o grupo feminino e o masculino nas escolas. Como consequência, é citado em sua memória que as atitudes de desprezo e exclusão aconteciam, caso "houvesse certeza do seu "desvio", ou da sua "anormalidade", um tratamento que o enunciator classifica como "suficientemente razão para ser queimado socialmente".

Quando enuncia sobre a certeza do desvio ou da anormalidade, seu discurso nos remete a uma compreensão de que o preconceito sobre a homossexualidade expressa significados de uma orientação que contraria a moralidade, afirmando-a como

uma identidade inferior à heterossexual, aproximando-se de sentidos que incapacitavam as pessoas para o convívio social.

A representação negativa sobre o enunciado "estar queimado socialmente" condiz com a perda de moralidade ou como uma espécie de afronta. Ir contra aos engessamentos normativos que carregam culturas morais e éticas define pessoas que se distanciam das normas e conduzem a tratamentos hostis que estas pessoas terão. Destaca-se como consequência desse recorte a preocupação dos sujeitos em tornar implícita sua diferença para que não sofressem experiências de agressões verbais e eventualmente físicas.

A reflexão contida no fim de seu recorte enunciativo afirma que o sujeito de M1 acredita que os estudantes homossexuais ainda sofrem com as dificuldades de ter aceitas suas diferenças. Em seu discurso, é possível identificar uma crítica ao modo como a escola garante ao estudante homossexual certos contextos experienciais que não contribuem para uma inclusão social, ou até mesmo uma proposta de diminuição do preconceito contra o homossexual, destacando que a escola ainda continua formando: "uma legião de dissimulados por obrigação, por sobrevivência, por opressão".

No que se refere à "obrigação", o sujeito problematiza que a escola não tem contribuído para que os estudantes homossexuais sejam respeitados, ou que esta identidade faça parte da ação educativa, oportunizando a promoção da luta contra o preconceito. Essa obrigação expressa um assujeitamento à heteronormatividade e aumenta as vias de segregação das expressões diversas de sexualidades em ambiente escolar. Tal atitude garante a permanência das práticas excludentes e impõe aos sujeitos homossexuais experiências de opressão como os sujeitos de M1, M2 e M4 assinalaram em suas memórias.

Foucault (2003, p. 206) aponta que as pessoas têm em seus discursos fragmentos da realidade da qual fazem parte. A oportunidade que tiveram para expor suas memórias faz com que estas vidas não fiquem esquecidas, já que o "ponto mais intenso

das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas" (FOUCAULT, 2003, p. 206). Enfaticamente, as memórias de coexistência destes sujeitos com a homofobia nas escolas assegura o choque com o poder, tornando a pulsão de suas homossexualidades vivas e intensas na relação de força e poder que aconteceram em suas experiências. A ideia é que elas se tornem parte da busca por novas práticas escolares que ofereçam condições de melhores protagonismos escolares.

As desigualdades contidas nas relações de poder pautadas na heteronormatividade culminaram na inalteração das práticas escolares. Elas definiram experiências de exclusão e de exposição que trouxeram dimensões irremediáveis na constituição das identidades sociais. A repercussão dessa exclusão fez parte da trajetória dos estudantes, assim M1 relata que sua experiência de convivência no ambiente escolar também se repetirá em outras experiências de estudantes homossexuais, na medida em que sozinhos terão que conviver escondendo-se, até o momento em que as pessoas descubram e optem por dar apoio ou não.

É permeável o sentimento da ausência de valor dos sujeitos pesquisados. Perceptível em M1, o modo como criou este sentimento e desacredita em possíveis mudanças que possam beneficiar os/as LGBT nas escolas. Finaliza sua memória, considerando que "essa forma dissimulada de viver, com resultados sociais satisfatórios, passa a ser aplicada sempre, até o ponto que se possa mantê-la, quando então temos que encarar o conflito, quase sempre sozinhos, sem o apoio familiar, e pronto: seja o que Deus quiser" (M1). Entendemos um descontentamento com as atitudes que precisou ter para fingir e falsear sua orientação sexual para que isso não imprimisse problemas relacionais, para que não se tornasse alvo de situações humilhantes. São experiências de violências e agressões que fortalecem esta representação negativa. M1 ainda enfatiza que o único ganho foram os "resultados sociais satisfatórios". Apenas o

cumprimento de uma exigência-padrão da sociedade, expressando por sua memória a solidão que o aguarda quando se tem que "encarar o conflito". Encará-lo exprime a certeza de que dizer à sociedade e à família sua orientação homossexual é enfrentar tudo, que em meio a tanta diversidade (ideias, etnias, cor), a que mais se torna problemática está no desvio da matriz heterossexista (TORRES, 2013).

Observamos a ausência de uma representação positiva que suas passagens pelas escolas pudessem estabelecer. Seus corpos sofreram com o choque negativo que tiveram com o poder. Aniquilaram suas identidades para agir de acordo com o que a sociedade, conseqüentemente a escola, padronizava para o comportamento masculino, fato que se expressou pelas palavras que "dizem e que permanecem ainda por dizer" (FOUCAULT, 2013) sobre a homossexualidade e que garantem o tratamento excludente ao homossexual.

Nesse sentido, entende-se que essas experiências vergonhosas foram oportunizadas pelos discursos que fixaram, "enfim, a eficácia suposta, ou imposta das palavras seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção" (FOUCAULT, 2013, p. 37).

Os enunciados de M1, M2 e M4 denunciam a constante luta para adequar-se às verdades inscritas nas atividades simbólicas das escolas, no entanto, "é preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual são direitos a ser reconhecidos" (TORRES, 2013, p. 39). Os sujeitos que apresentam suas memórias não as abordaram pela ótica do direito, visto que o reconhecimento da diversidade sexual como um fator de expressão da orientação sexual humana, ainda não é um tema tão fácil de fazer parte dos discursos das outras pessoas e da comunidade escolar. É um tema que desestrutura várias instâncias do poder, desestabiliza as verdades, até então, disseminadas.

A percepção que os sujeitos criaram a respeito do tratamento dado, durante o período escolar, relaciona-se à

representação negativa alimentada sobre a homossexualidade que inscrevem em suas experiências o silenciamento, "produzindo a legião de dissimulados", como bem destaca M1. Por meio dessa representação, o sujeito vai criando a base imaginária de si, sendo que convive com a "internalização da homofobia" (JUNQUEIRA, 2009) e a "negação de si" (LOURO, 2001) como produtos de exclusão.

Os sujeitos destacam a dificuldade que tiveram com sua homossexualidade, referenciando-a como um campo de tensões e preconceitos que

dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto-aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão auto designarem-se "heterossexuais" mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas (JUNQUEIRA, 2009, p. 33).

Sobre as tensões apenas nos ditos sobre as identidades que precisaram ter para mascarar a orientação homoafetiva que colocaram os sujeitos num "angustioso silêncio", Lionço e Diniz (2009, p. 52) caracterizam esse silêncio das homossexualidades nas escolas "como uma estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia".

Os sujeitos homossexuais apresentaram acontecimentos complicados em relação às exposições que sofreram, nos fizeram entender que a diversidade sexual é silenciada pelo convívio com a heteronormatividade presente nas relações do ambiente escolar. Isto nos leva a entender que os sujeitos também naturalizavam as agressões verbais, preconceituosas que culminaram em uma aceitação da estranheza que a essência heteronormativa oportunizou.

As situações apontadas pelos sujeitos das memórias caminharam para formalizar a ideia de que há um "ocultamento

da identidade real" (GOFFAMAN, 1988), ou seja, ocorre a retenção das expressões de suas homossexualidades para protegerem-se de um tratamento hostilizado na escola, na família e na comunidade.

### **Considerações Finais**

Utilizar o recurso da Análise do Discurso nos oportunizou afirmar que as diferentes práticas de homofobia manifestadas pelas violências não físicas coexistem nas escolas. Potencialmente castradora de novas identidades sociais, ocorrem lado a lado com práticas do governo de si. Mostram, desde muito cedo, que a tendência da instituição escola é normalizar as existências que tentam se inovar e apagar aquelas que não são consideradas pertencentes ao centro da regra, dado visível no fato de não ter práticas escolares que diminuíssem as práticas de discriminação e possíveis violências sofridas.

Também coloca para estes estudantes mecanismos de defesa que deixam as práticas de si em segundo plano, para adequarem-se às identidades velhas e assim poder viver sem nenhum conflito de convivência escolar. Os fazem naturalizar as violências intencionais sofridas e demarcam o rótulo pejorativo da impossibilidade de se viver positivamente novas identidades.

Os tensionamentos que aconteceram na relação entre estes sujeitos e os demais de sua vivência escolar forneceram duas possibilidades: a) mascarar a homossexualidade, fingindo uma heterossexualidade. Esta mais intensa no convívio escolar daqueles que concluíram a escolarização básica antes de 2001; b) a aliança aos grupos de referência homossexuais ou simpatizantes que ocorreram em maior peso nos discursos dos que concluíram a escolarização após 2001, com o objetivo de fortalecimento da identidade aliando-se a simpatizantes e homossexuais que poderiam representar segurança acerca das violências que os expuseram cotidianamente.

A cartografia feita sobre suas homossexualidades nos trouxe a impossibilidade de vivê-la sem preconceito. Não reavivaram quaisquer possibilidades de vazão. Os tornaram distantes de quaisquer práticas de respeito e tolerância. Inscreveram em si o impossível enquanto categoria central de suas identidades sociais. Mas acreditamos que esta impossibilidade desestabilizou a norma heterossexista. Aos praticantes dela, suas presenças ressoavam como uma afronta, um possível risco de queda do modelo heterossexista que constroem as instituições sociais.

As memórias ainda revelaram que nossos depoentes fluuavam entre o reconhecimento social e o impossível enquanto categoria transformativa. Afrontaram os sujeitos que compartilharam do mesmo período de escolarização, mas foram silenciados pelas práticas heterossexistas que predominavam. Tais existências evidenciam a importância de se revisar as práticas de si que a escola agencia nos modelos que ela oferece de auto governança.

## Referências

- BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um conceito.** [trad. Guilherme João de Freitas Teixeira]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília: Cadernos SECAD/MEC, 2007.
- CORACINI, Maria José R. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José R. Discurso e escritura: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF,

Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues (Orgs.). **A escritura de si e alteridade no espaço no papel tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50

CRUZ e SOUSA. **Poesias de Cruz e Sousa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. p. 50-53.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **A vida dos homens infames**. In: \_\_\_\_\_. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222. 2003.

GOFFAMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GREEN, James. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos pagu** (15) 2000: pp.271-295.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 85-94.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** 2001, v. 9. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>> Acessado em: 21 abr. de 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e nos contextos dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Vozes (Des)veladas: memórias de homossexuais sobre práticas escolares**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/cursos\\_pos/5eed975f85f594fd8b365d1c60bc82/teses\\_dissertacoes/1\\_5eed975f85f594fd8b365d1d5c60bc82\\_2016-04-26\\_19-39-53.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/5eed975f85f594fd8b365d1c60bc82/teses_dissertacoes/1_5eed975f85f594fd8b365d1d5c60bc82_2016-04-26_19-39-53.pdf)>. Acessado em: 04 de out de 2017.

TORRES, Marcos Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

# “OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS” E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA REALIDADE VIVENCIADA

Maria Aparecida de Souza<sup>1</sup>

Maria Silvia Rosa Santana<sup>2</sup>

## Introdução

A partir do ano de 2013 as escolas públicas estaduais do município de Paranaíba foram contempladas com o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), criado pelo Decreto Presidencial n°5.803/2006; oriundo de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como participante do Programa a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, curso de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, a partir de um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Elson Luíz de Araujo.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia UEMS/Paranaíba; bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE), na linha de pesquisa “Teorias e Práticas pedagógicas”.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/ Marília. Estágio Pós-Doutoral em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de Especialização em Educação e Direitos Humanos e de Graduação em Ciências Sociais e Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED), da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE), Coordenadora da linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas” da UEMS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” (UNESP). Pesquisadora do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

O referido projeto intitulado “Observatório da violência nas escolas: cotidiano escolar – entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio” desenvolve ações em subprojetos dentro das escolas, com os objetivos de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens na Educação Básica nas referidas escolas, assim como cooperar para a minimização dos atos de violência e indisciplina no espaço escolar.

Com uma equipe composta por discentes da graduação, especialização e mestrado em educação e docentes da UEMS e das demais Universidades parceiras e da Educação Básica, o projeto recorreu à melhoria das relações interpessoais e minimização da violência e da indisciplina que afeta as instituições de ensino para que, de modo coletivo e colaborativo, fossem implementadas, dentro das escolas, ações as quais colaborem com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, por se entender que esse caminho torna possível minimizar os atos de violência e indisciplina escolares.

As ações de intervenção do projeto são traçadas mediante a observação de como tem sido organizado o cotidiano escolar, sua prática pedagógica, a dinâmica das relações interpessoais, o relacionamento entre os integrantes da escola. Mediante essa coleta de informações a equipe do projeto, em conjunto com os profissionais da escola, traça estratégias de intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem por meio de atividades didático-lúdico-pedagógicas as quais são oferecidas aos alunos no contraturno.

Em diversos momentos em que estivemos presentes na escola para desenvolvermos as atividades propostas, constatamos como as situações de violência e de indisciplina ocorriam, em quais circunstâncias e que significados lhes eram atribuídos pelos professores e alunos. Foi possível notar uma frequência considerável de conflitos, não raro injustificáveis.

Eram constantes o desrespeito aos colegas e aos professores, a intolerância com uso de palavrões, xingamentos, gestos obscenos, agressividades física e verbal, o desrespeito às regras pré-estabelecidas e organizacionais da escola, entre outros.

No cotidiano escolar são inúmeros os problemas relatados por professores e alunos em relação à qualidade de suas relações interpessoais. Presenciamos cenas e atitudes as quais fugiam do padrão de respeito necessário à convivência coletiva, tais como desrespeito entre alunos e professores; recusas de cumprimento às regras estabelecidas; falta de motivação para resolver os conflitos estabelecidos, cuja consequência natural era culminarem em agressões físicas e verbais.

Vigotski (1935/2010) chama a atenção para a importância de compreendermos de forma correta o papel do meio sobre o desenvolvimento da criança a partir dos parâmetros relativos e não dos absolutos, tendo em vista o fato de essa influência ocorrer de modo gradual, mediada pelos significados e sentidos que assumem em cada momento e circunstância.

Segundo o autor, não se deve considerar o meio como uma simples circunstância do desenvolvimento infantil, pois o mesmo contém, em si, qualidades ou características definidas, que por si sós já contribuem para tal. Porém, salienta a importância de se considerá-lo na relação estabelecida entre a criança e o ambiente, em cada etapa de seus avanços; além de perceber quais significados subjetivos foram por ela construídos a partir da objetividade em que vive.

Mukhina (1995) complementa essa ideia ao destacar que o fator preponderante para o desenvolvimento psíquico é o lugar ocupado pela criança entre os adultos e seus coetâneos. Importa enfatizar também que ela traz para dentro da escola o seu conhecimento de mundo, suas vivências, experiências dos meios familiar e social. Essas vivências precisam ser compreendidas dentro das suas condições concretas de vida, não de forma isolada e fragmentada, mas em toda a sua complexidade.

Antes de nascer, a criança dispõe do útero da mãe como um meio que possibilita o seu desenvolvimento gestacional. Após o nascimento, o meio de que dispõe ainda é restrito, e o mundo gira em torno de seu pequeno espaço e objetos ligados a seu corpo, de tudo o que lhe for disponibilizado por outrem. À medida que cresce, entra em contato com novos espaços, e conforme eles vão se ampliando, surge a possibilidade de a criança estabelecer contato com outras pessoas e outros instrumentos culturais.

De acordo com a ampliação dos espaços e por meio da participação nas mais diferentes atividades sociais, a criança entra em contato com elementos, artefatos criados pelos seus antepassados e deles se apropria para então desenvolver as aptidões designadamente humanas. Segundo Leontiev (2004, p. 284),

[...] a aptidão para usar a língua articulada só se forma em cada geração, pela aprendizagem da língua, que se desenvolveu em processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. [...] De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

De acordo com o autor, as aptidões e os caracteres humanos não são transmitidos por meio da hereditariedade, mas sim por meio do contato com a cultura elaborada pelas gerações anteriores, e assim os indivíduos se desenvolvem no decorrer de suas vidas.

Segundo Mukhina (1995, p. 39), para o desenvolvimento do “[...] homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e de educação bem definidas”. Essas três condições contribuem com pesos diferentes para o desenvolvimento do homem, uma vez que a base orgânica é necessária, mas não fundamental. Já as condições de vida serão responsáveis fundamentais pela formação das “qualidades psíquicas”, uma vez que disponibilizam elementos da cultura de

acordo com suas possibilidades. Assim como Leontiev (2004) afirma acima, para a autora as características orgânicas, especificamente humanas, somente se desenvolvem em contato com a cultura.

Contudo, se o foco estiver voltado para a elevação às máximas possibilidades do desenvolvimento humano, não basta estar em contato com a cultura; faz-se necessária uma profunda reflexão acerca de quais elementos têm sido disponibilizados às novas gerações e de que forma isso se dá. Aqui entram as condições de educação.

Compactuamos com Mello (2003, p. 70) quando aborda a necessidade do trabalho escolar intencional:

A atualização dos educadores, essencial na construção do profissionalismo docente, envolve a passagem do trabalho educacional desenvolvido de forma espontânea ao trabalho intencional e cientificamente planejado e executado. Essa necessidade de fundamentar cientificamente a ação educacional nos remete à pedagogia como ciência dos fatos educacionais e, com ela, a uma teoria educacional que deve se concretizar como uma teoria pedagógica constituída por procedimentos didáticos na sala de aula e na escola.

Esse texto tem o objetivo de relatar e analisar a realidade vivenciada em uma das escolas estaduais participantes do projeto Observatório da Violência nas Escolas e do Observatório da Educação (OBEDUC). Ao utilizar o termo “realidade vivenciada”, nos baseamos no conceito vigotskiano de vivência<sup>3</sup> (VIGOTSKI, 1935/2010), o qual se refere à unidade formada entre as particularidades da realidade objetiva e as da personalidade nela presentes. Assim, esclarecemos que as particularidades da realidade escolar apresentadas se encontram permeadas pelo nosso olhar, ou seja, pelas particularidades da nossa personalidade, pelas nossas concepções de desenvolvimento humano e de educação, provenientes dos estudos sobre a

---

<sup>3</sup> Tal conceito será abordado de maneira mais abrangente quando discutirmos seu reflexo na educação escolar da criança.

Psicologia Histórico-Cultural e sua concepção de desenvolvimento humano e educação.

Consideramos tal exercício epistemológico fundamental, especialmente em um Programa (como é o caso do OBEDUC) que se quer científico no trato da indisciplina e da violência escolares, mais uma vez justificado por Mello (2003, p. 71):

[...] frente aos problemas diários vividos na escola, é preciso buscar sua essência e superar sua aparente causalidade, superar o senso comum que proporciona uma sensação de obviedade em relação aos fatos e estabelecer com eles uma atitude de reflexão constante (MELLO, 2000). Esse pressuposto indica que para compreender os atos considerados como indisciplina, cada vez mais típicos na escola-será necessário buscar o conjunto mais amplo de fatores que os determinam. Dentro desse conjunto de fatores, nos detivemos na ação docente na sala de aula.

Nesse sentido, trazemos dois tópicos: um referente às condições objetivas de vida da comunidade que envolve a escola aqui tratada e outro referente às condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos frente ao trabalho pedagógico oferecido a eles.

## **1. A realidade objetiva e o controle da conduta**

Os momentos vivenciados na escola ocorreram durante ações desenvolvidas com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que permaneciam no contraturno ao que estudavam, participando do “Projeto Mais Educação (PME)”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> “[...] na educação brasileira, por intermédio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), foi designado o “Programa Mais Educação (PME)” como pano de fundo para a implantação da Educação Integral no sistema nacional de educação. O PME foi o preâmbulo que garantiria a construção de espaços e consolidação de propostas que firmassem e concretizassem a Educação Integral no Brasil”. (CARVALHO, 2017, p. 25).

Desde que a referida escola implementou o PME, em 2013, os alunos passaram a frequentá-la também no contraturno, para realizar atividades diversas, como forma de alterar positivamente sua realidade, uma vez que, segundo o Projeto Pedagógico escolar, na comunidade atendida por ela,

[...] as condições sociais precárias vividas por esses alunos, reforçam os determinantes do fracasso escolar, no entanto cabe ressaltar a importância que a unidade escolar dá às diferenças sociais, respeitando as individualidades de cada sujeito, sabendo que os sujeitos aprendem, desenvolvem habilidades, de maneira e em tempos diferentes, conforme suas potencialidades. [...] A unidade escolar oferece suas atividades pedagógicas às famílias de baixa renda. Deste modo, quase todas são beneficiárias dos programas sociais do governo (PETI, Bolsa Família, etc.). Alguns alunos participam de atividades em Instituições filantrópicas (Externato Jesus Consolador, Joana D'Angeles e LBV) no contraturno escolar. Nessas instituições recebem alimentação, além de formação ética e política. A colaboração dessas instituições tem auxiliado no desenvolvimento humano cognitivo das crianças de nossa comunidade, pois são carentes de espaços significativos de ensino e aprendizagem. (ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA, 2014, n.p.).

Trata-se de uma escola localizada em uma região periférica do município de Paranaíba/MS, muito próxima a uma área ainda com aspectos rurais, considerada pela população como uma região vulnerável do ponto de vista social e econômico, carente de políticas públicas em todas as áreas. Por isso, com base no Projeto Pedagógico dessa escola, escreve Carvalho (2017, p. 53):

[...] observa-se nas famílias da comunidade a ausência de autoestima, de projetos de vida, de conhecimento teórico, de entendimento social e político, como forma de compreender a sociedade local, fatos esses que determinam o afastamento desses sujeitos, dos processos democráticos da escola e da sociedade.

Como consequência dessas situações sociais desfavoráveis ao pleno desenvolvimento humano, especialmente no que se refere aos conhecimentos escolarizados, os profissionais da escola

relatam que os seus alunos apresentam dificuldade extrema na aprendizagem, assim como nos relacionamentos entre si. Apesar de trazer em seu Projeto Pedagógico que, justamente pelas características da comunidade atendida, são grandes os desafios que devem ser assumidos pela escola e pela sociedade em geral, parece haver certa tendência a responsabilizar essas mesmas características pela situação de “não aprendizagem” e de “não respeito” nas relações interpessoais.

O fato de termos historicamente estabelecida a naturalização dos processos de determinação da existência objetiva de vida faz com que as condições externas à escola acabem por impor resistência ao seu “bom trabalho” interno, ou seja, ao ensino dos conteúdos escolarizados, e por determinar o desenvolvimento do trabalho pedagógico educativo. Dessa forma, as condições objetivas supracitadas nas quais a referida escola encontra-se imersa são consideradas delineadoras e limitadoras da aprendizagem das crianças, uma vez que os deveres de educar as formas de conduta passam a orientar o trabalho docente. Mello (2003, p. 71) mais uma vez nos ajuda a pensar nesse aspecto:

Sem uma análise mais ampla do papel efetivo que a escola pode e deve ter em relação ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade das novas gerações, a manutenção da ordem disciplinar parece apontar para o acerto das escolhas feitas na escola e, assim, a escola parece cumprir exemplarmente seu papel. Sem que os educadores percebam, processa-se um estreitamento dos objetivos da escola: a disciplina, condição necessária para o trabalho essencial da escola, torna-se meio e fim do trabalho escolar.

Os conteúdos escolares então passam a ser trabalhados de forma a garantir a disciplina, por meio de práticas quase sempre autoritárias e exercícios mecanizados. Parte-se do princípio de que é necessário manter os alunos ocupados, com o fito de mantê-los entretidos em cumprir uma tarefa, para poderem sair para o recreio ou para não sofrerem qualquer outra sanção. Por considerar a conduta apenas em seus aspectos exteriorizados, ou

seja, nos comportamentos manifestos, tal prática pedagógica também se baseia em ações externas de controle.

Leontiev (2004), ao explicar o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança, confere à atividade papel fundante desse processo. Mas, assim como Vigotski (1995), defende que não é toda aprendizagem que promove desenvolvimento humanizador, pois somente se configura como tal aquela atividade na qual a pessoa se envolve completamente com o que está fazendo, movida pelo interesse de atingir o objetivo, o produto final, o qual deve estar explícito desde seu início e deve atender a alguma necessidade de quem com ela está envolvido.

Só assim o fazer pode se constituir como atividade, exatamente porque ela pode ser deflagrada apenas a partir de motivos internos, gerados pelas necessidades socialmente desenvolvidas. Dessa forma, em vez de cercear condutas externas, o processo educativo busca desenvolver necessidades e promover para as ações novos motivos humanizadores e internos que orientem a conduta de forma interna e não externa.

No caso do trabalho escolar, o conteúdo a ser desenvolvido com os alunos deve estar inserido em uma atividade, organizada de tal forma que parta de uma necessidade desencadeada dentro da realidade por eles vivenciada. Mas Carvalho (2017, p. 53) já apontou para essa situação quando lançou os seguintes questionamentos: “Os desafios da instituição são: Como incentivar essas crianças a se sentirem pertencentes à escola? Quais as medidas a serem tomadas que despertem nelas interesse em se apropriar dos saberes escolares?”

Ao defendermos, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que o desenvolvimento humano é promovido pelas aprendizagens, pelas apropriações da cultura disponibilizada para as novas gerações, principalmente pelos adultos, consideramos que o entorno do universo infantil precisa ser pensado e organizado de forma a promover tais situações. Mas, como vimos acima, é preciso que o aluno sinta a necessidade

de se envolver no fazer escolar, de tal forma que este seja uma atividade com as características aqui apresentadas.

Poddiákov (1987) nos ajuda a pensar em possibilidades de efetivar o desenvolvimento de necessidades não cotidianas nos alunos a partir da realidade objetiva por eles vivenciada. Suas proposições invertem a lógica formal de organização do trabalho pedagógico; assim, o aprendizado caminha do desconhecido ao conhecido, parte do princípio de que deve se apresentar o novo, o qual passará a ser compreendido.

Para o referido autor, é fundamental considerar que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de ela adentrar a escola e se origina nos conhecimentos transmitidos pelos adultos e pelas vivências adquiridas por sua participação ativa nos processos sociais cotidianos. Nas palavras de Vigotski (2006, p. 109), “toda a aprendizagem na escola tem uma pré-história”. Portanto, não podemos iniciar o ensino do conteúdo escolarizado a partir do desconhecido, do novo, sem considerar o conhecimento que os alunos possam ter sobre ele.

Quando Poddiákov (1987) afirma que os conhecimentos trazidos pelos alunos devem configurar a base do trabalho pedagógico, aponta a direção a ser seguida: dos conhecimentos claros e precisos (previamente estabelecidos) deve ser suscitada a formação de conjecturas, de suposições, de hipóteses sobre o novo. A possibilidade de trazer os próprios conhecimentos para pensar o novo promove a inserção do aluno em sua aprendizagem, uma vez que essa deixa de ser um elemento alheio à sua vida, ao seu pensar; deixa de ser uma tarefa apenas escolar. O autor afirma, com base em suas pesquisas empíricas que

O processo de um pensamento corretamente estruturado se caracteriza pelo surgimento de conhecimentos não claros, de conjecturas, de interrogações, se adianta ao processo de formação de conhecimentos claros. Nisto se encontra a essência da auto-estimulação, do auto-desenvolvimento do processo do pensamento. Temos que assinalar que nós, em nossa educação tradicional, com bastante frequência violamos esta lei fundamental do desenvolvimento do pensamento, formando os

conhecimentos das crianças de tal maneira que no pré-escolar não surjam imprecisões. (PODDIÁKOV, 1987, p. 170).

Assim, partindo do exposto no excerto acima, é possível planejar o trabalho com o conteúdo escolar a partir das vivências dos alunos de uma escola considerada de periferia, de um município de pequeno porte do estado de Mato Grosso do Sul. Ou seja, toda a realidade objetiva que se quer responsabilizar pelo não envolvimento dos alunos nas tarefas pode ser ressignificada quando partimos dos conhecimentos que advêm dessa realidade para, então, com base nas imprecisões elaboradas por esses conhecimentos e de uma mediação adequada, promover o trabalho com os conhecimentos mais elaborados que permitem uma compreensão mais total e complexa das condições que determinam essa realidade objetiva.

O fato de a escola assumir para si essa possibilidade e encontrar na base teórica fundamentos para a organização de seu trabalho, pode significar uma revolução no sentido atribuído pelos professores ao seu trabalho e no sentido atribuído pelos alunos à escola e aos papéis que nela desempenham. O sentimento de pertencimento almejado por Carvalho (2017) precisa realmente ser desenvolvido em profissionais da escola e nos alunos e, na nossa concepção, isso somente será possível quando de fato se sentirem sujeitos do seu fazer, valorizados e contemplados naquilo que sabem e naquilo que podem aprender juntos.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o fato de se objetivar a apropriação da cultura mais elaborada por meio do trabalho escolar significa disponibilizar às novas gerações o máximo da produção humana construída historicamente, a qual se objetiva nas ferramentas (instrumentos materiais) e nos signos (instrumentos psicológicos). Ambos são elementos culturais, socialmente disponibilizados aos sujeitos e cuja utilização precisa ser ensinada, orientada.

Segundo Martins e Rabatini (2011), à medida que as crianças se apropriam dos instrumentos materiais

disponibilizados, elas também apreendem os signos disponíveis. Enquanto os instrumentos materiais compõem a atividade prática (externa), os signos compõem a atividade interna, voltada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A primeira desencadeia a segunda e é qualificada por ela, uma vez que ensina a focalizar a atenção, a acionar a memória, a incrementar a linguagem, a especializar a percepção e significar a sensação, a organizar o pensamento, e assim por diante. Há, portanto, uma relação dialética entre esses dois níveis de atividade.

Todo desenvolvimento das funções psíquicas expressas acima incide diretamente no desenvolvimento do autocontrole da conduta, ou seja, no uso consciente, manifesto nas formas de agir, das funções psíquicas superiores. A constituição das ações, adequadas ou não, a cada contexto social ou a cada atividade desenvolvida passa pelo processo educativo e formativo das funções psíquicas superiores, uma vez que elas qualificam a conduta.

Essa ideia nos parece reverter a forma como temos concebido a indisciplina e a violência no espaço escolar. Nesse sentido, defendemos enfaticamente que o trabalho pedagógico intencional dos profissionais da educação deve ser direcionado para a produção e orientação consciente do desenvolvimento psíquico das crianças, por meio do ensino dos conteúdos escolares. Esse assunto será tratado mais detalhadamente no próximo tópico.

## **2. Linguagem escrita: ferramenta cultural para o desenvolvimento do autocontrole da conduta**

Já nos primeiros contatos com as crianças participantes do projeto, mais especificamente as do 3º ano do Ensino Fundamental I, foi possível constatar dificuldades no seu processo de aprendizagem, especificamente no que se refere à leitura e à escrita.

Algumas crianças não conseguiam ler fluentemente, sentiam a necessidade de soletrar, enunciar letra por letra até formar a palavra; havia também aquelas com dificuldades até para reconhecer as letras. Consideramos tal prática como dificultadora do processo de atribuição de significado à leitura, uma vez que a criança pode até conseguir decodificar as palavras por meio da junção das letras, mas ao fazer isso perde completamente o significado da palavra no contexto em que está inserida. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade humana, com objetivo de comunicar ou lembrar algo escrito, esvaziada de sentido e, portanto, de envolvimento dos alunos.

Paralelo a isso, como não poderia deixar de ser, atividades que envolviam a escrita também eram desprovidas de envolvimento por parte dos alunos, que pareciam não se preocupar com o resultado de suas produções escritas no que diz respeito à coesão, coerência, ortografia. Em diferentes situações pudemos constatar que havia casos em que a criança escrevia palavras faltando letras e não conseguia perceber nem mesmo quando era alertada para isso. Quando era solicitado a ela que produzisse um texto a partir de uma determinada temática, ela não conseguia desenvolver uma ideia, estabelecer uma sequência lógica entre fatos e argumentos.

Como consequência do não envolvimento das crianças nas atividades escolares, diante de todas as “não-aprendizagens” percebidas, observamos diversas situações nas quais comportamentos considerados violentos ou indisciplinados tornaram-se um sério problema, que interferia diretamente nas suas relações com os professores ou com seus coetâneos, problema que refletia indiscutivelmente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Mais uma vez retomamos a necessidade de refletirmos cientificamente sobre os processos educativos, a partir dos quais emerge também a imposição de conceituarmos a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças na escola. O processo de criação da linguagem escrita, que demorou milhares de anos na história

da humanidade, representou um marco qualitativo para o avanço do desenvolvimento psíquico. Segundo Beatón (2006, p. 13), a criação da escrita, como ferramenta cultural,

[...] elevou o pensamento humano, e sua prática, para o uso de símbolos e signos generalizadores que permitem processos de abstração e generalização melhores e mais complexos. O ser humano já não operava mais com objetos concretos, com seus desenhos e representações, mas começou a operar, na solução de problemas, com formas indiretas, com os símbolos que os representavam.

Esse processo, fundamental constituição da filogênese, também pode ser percebido na ontogênese. Assim, como a aquisição da linguagem oral representa um salto qualitativo no desenvolvimento da criança na pequena infância, por permitir a ela se inserir em um amplo campo de relações e, conseqüentemente, requalificar o conteúdo e o funcionamento de todas as funções psíquicas superiores, o autor nos coloca o que pode representar a aquisição da linguagem escrita, ou seja, outro salto qualitativo de igual ou maior proporção, porém agora em outra esfera – a simbólica.

Mas, assim como na filogênese a criação e desenvolvimento da representação gráfica e da escrita surgiram de uma necessidade concreta da vida, na ontogênese o fomento da necessidade da apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser gerado nas relações da vida concreta da criança. Nesse sentido, é fundamental que os educadores percebam que

Trata-se do sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita em seus primeiros contatos com a escrita e que condiciona a formação de seus motivos de estudo. [...]. Assim, na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escrita. Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações. (MELLO, 2010, p. 331).

O sentido atribuído pela criança à linguagem escrita depende, portanto, da sua vivência de modo geral, e em especial com essa forma de linguagem. O conceito de vivência precisa ser esclarecido:

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal. [...] A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. *A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade.* A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. [...] Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado. [...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio. (VIGOTSKI, 2009, p. 6, grifos nossos).

Precisamos nos atentar, então, para quais tipos de vivências com linguagem escrita temos proporcionado às crianças, pois se elas vivem em condições que lhe dificultam o acesso aos instrumentos culturais veiculadores dessa modalidade linguística, ou se, por outro lado, o acesso ocorre sem despertar-lhes os devidos interesses e necessidades, essa vivência não promoverá uma relação prazerosa e significativa para ela.

Nesse mesmo sentido, Mello (2010, p. 332) afirma:

[...] o sentido de escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita. Desse ponto de vista, somos levados a pensar que, se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou

registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito. Por outro lado, *se as experiências vividas com a escrita tiverem ensinado a criança a pensar que escrita é algo que se faz para atender uma instrução da professora ou do professor, suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esse sentido que é estranho à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola.* (grifos nossos).

É exatamente esse sentido estranhado que acreditamos ter encontrado na escola aqui mencionada, no tocante ao ensino da linguagem escrita, por meio da leitura e da escrita. Acreditamos ainda que esse sentido é fonte das dificuldades de aprendizagem das crianças, assim como das condutas inadequadas nas relações interpessoais, conforme relatado.

Dessa forma, ao deixar de cumprir sua função precípua de produzir e orientar o desenvolvimento psíquico por meio da promoção das formas mais elevadas, das esferas não cotidianas de cultura, a escola – e aqui nos referimos à escola de forma genérica, pois infelizmente essa é a realidade da grande maioria delas – mantém seu trabalho na esfera da vida cotidiana, transmitindo conteúdos básicos a respeito da linguagem, dos instrumentos e dos seus usos e costumes. (ROSSLER, 2004)

O não envolvimento das crianças nos fazeres escolares reforça o sentimento de não pertencimento, que certamente orienta a sua conduta no interior da escola e pode se manifestar como apatia, descompromisso, indisciplina ou violência. Sentimentos e condutas relativamente simples de desenvolver; porém complexos e difíceis de superar.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, gostaríamos de fazer ecoar as palavras de Martins e Rabatini (2011, p. 355) quando afirmam que

a educação escolar precisa, de maneira planejada e sistemática, organizar os instrumentos historicamente elaborados a fim de possibilitar a “conversão dos signos externos em instrumentos psíquicos”. Ou seja, é imprescindível que os conteúdos culturais apropriados se tornem instrumentos para os atos psíquicos (ações internas), que “[...] permitem à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas e, por isso, chamam-se ‘ações de orientação’” (MUKHINA, 1995, p. 44, grifo da autora), as quais são responsáveis pela conduta volitiva, consciente, seja em relação às aprendizagens ou às relações interpessoais.

De nossa parte, consideramos fundamental uma consistente formação teórica e prática dos profissionais que atuam nas escolas, a fim de que eles possam se constituir, de fato, como parceiros mais experientes capazes de promover uma orientação sistemática, um ensino intencionalmente organizado às crianças, porque compreendem a natureza e o processo do desenvolvimento psíquico infantil e, portanto, da conduta volitiva, e compreendem a natureza dos conhecimentos a serem trabalhados por eles.

Nesse sentido, Programas como o do OBEDUC são fundamentais para aprimorar e problematizar a formação básica oferecida pela Universidade. Sua inserção nas escolas pode não só complementar e aperfeiçoar a formação dos acadêmicos que dele participam, como também dos demais profissionais que lá estão e muitas vezes não possuem a oportunidade de compreenderem sua realidade objetiva de forma mais científica para atuarem com mais propriedade.

## **Referências**

CARVALHO, L. F. de C. **Pedagogia de Projetos como proposta didática de ensino e aprendizagem no Programa Mais Educação: reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 2017. Dissertação.

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2017.

ESCOLA ESTADUAL DR. ERMÍRIO LEAL GARCIA. **Projeto Político Pedagógico**. Paranaíba, MS, 2014.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. Vol. 11. Nº 22. pp. 345-358. JUL. –Dez. 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2015.

MELLO, S. A. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. IN: GARCIA, W.G.; GUEDES, A.M. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 70-78.

\_\_\_\_\_. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. Vol. 10. n.º 20. pp. 329-343. Jul.–Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=313>> Acesso em: 15 jun. 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PODDIAKOV, N. Sobre o desenvolvimento do pensamento nos escolares. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ROSSLER, J. H. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20094.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2013

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**. São Paulo, 2010, 21(4), 681-701. (Trabalho original publicado em 1935).

\_\_\_\_\_. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386. Tradução instrumental para fins didáticos de Delari Junior, A. Umuarama, 30 de mar. 2009. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19853454/11097074/name/criseseite+anos.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. V. III. Tradução de Lídia Kuper. Madri: Visor, 1995.



## O HIP HOP E O FUNK COMO CULTURA POPULAR: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO OBEDUC

Marlon Max dos Santos Silveira<sup>1</sup>  
Raquel Marques Ribeiro dos Santos<sup>2</sup>  
Samara Rodrigues da Cruz<sup>3</sup>

### Introdução

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), implementado desde maio de 2013, viabilizou a realização do projeto “Observatório da Violência nas escolas: cotidiano escolar - entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, e desde então, as escolas públicas estaduais de Paranaíba-MS têm realizado ações em prol da melhoria da aprendizagem e minimização da violência.

Essas ações envolveram pesquisadores constituídos por professores e alunos, coordenadores pedagógicos da educação

---

<sup>1</sup>Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Docente na Rede pública de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e do Centro Integrado SESI/SENAI de Aparecida do Taboado-MS. Foi bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE), na Linha de Pesquisa Educação e Violência. E-mail: marlonmaxdossantos@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Mestre em Educação pela UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Professora da Rede Pública Municipal de Paranaíba. Membro do GEPPE, Linha de Pesquisa Educação e Violência. Foi bolsista do OBEDUC/CAPES. E-mail: raqueluems@gmail.com

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Especialista em Educação Básica do Campo pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/EAD), graduada em Pedagogia. Foi bolsista do OBEDUC/CAPES. E-mail: samaracruzpba@gmail.com

básica, docentes e discentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE), em especial a linha de pesquisa Educação e Violência.

Por meio das ações desenvolvidas no contexto escolar, os responsáveis pelo projeto, na escola, buscam proporcionar atividades que contribuam para a minimização da indisciplina e da violência, e em contrapartida favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as atividades desenvolvidas no Observatório da Violência nas Escolas, destacamos as de dança, um meio socializador, construtor e fortalecedor de amizade e companheirismo. Os encontros foram realizados aos sábados, no período vespertino, na escola, cuja infraestrutura física conta com uma quadra coberta e um pátio que propiciaram um ambiente ideal para o propósito do projeto.

Para a construção dos planejamentos das ações que priorizavam as relações interpessoais e coletivas, com a participação de boa parte dos alunos, foi necessário realizar um diagnóstico que evidenciasse gostos culturais para definirmos quais manifestações culturais e movimentos permeavam a realidade dos educandos e a partir de então, pensar as ações que contemplassem vontades e necessidades. Feito o levantamento, os alunos manifestaram interesse pelo trabalho com a dança no ambiente escolar, mais especificamente o *hip hop*, o *funk* e o *break*. Observamos que essa escolha estava relacionada às práticas culturais de movimentos realizados pelos alunos fora da escola, em finais de semana, nas praças ou avenidas onde se aglomeravam adolescentes e jovens para ouvirem músicas em alto som.

Este texto tem como objetivo mostrar a prática de danças nas modalidades *Hip Hop* e *Funk* para além dos julgamentos, opiniões extremistas e preconceitos acerca de gêneros musicais e estilos por parte dos indivíduos cujo olhar se fixa tão somente nos movimentos considerados estereotipados. Dar-se-á ênfase no reconhecimento dessas expressões artísticas enquanto elementos

partícipes da cultura popular e sua contribuição para a formação, a melhoria da aprendizagem e das relações interpessoais no espaço escolar.

Nesse sentido, buscamos verificar como os professores, coordenadores pedagógicos e alunos percebem a dança e essas modalidades de expressões culturais no contexto escolar e na sociedade. Para tanto, o texto está dividido em três momentos: No primeiro, consta uma breve reflexão sobre o *Hip Hop* e o *Funk* enquanto elementos da cultura popular. No segundo momento, buscamos (re)conhecer e desmistificar a visão estereotipada atribuída à dança, e por fim, apresentamos as impressões como resultados das atividades realizadas na escola.

Com o propósito de verificar tais aspectos, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação e a aplicação de questionário semiestruturado com alunos participantes do projeto, professores, coordenadora pedagógica e direção da escola onde as atividades do OBEDUC estavam em fase de implementação.

## **1. Relato de Experiência**

Antes de relatarmos as experiências vivenciadas no OBEDUC, em especial com as danças do *Funk* e *Hip Hop* desenvolvidas por meio do projeto do observatório da violência nas escolas é preciso compreendermos que as danças aqui tratadas não são consideradas como cultura popular.

O Projeto de Lei n.1671/2009, de autoria de Marcelo Freixo e Wagner Montes foi sancionado pelo governador Sérgio Cabral, no Estado do Rio de Janeiro, e deu origem à Lei n. 5543, aprovada em 22 de setembro de 2009, com o propósito de firmar o *Funk* como movimento cultural e musical.

Segundo a Lei nº 5543,

Art. 1º- Fica definido que o funk é um movimento cultural e musical de caráter popular. Parágrafo Único- Não se enquadram na regra prevista neste artigo conteúdos que façam apologia ao crime.

Art. 2º- Compete ao poder público assegurar a esse movimento a realização de suas manifestações próprias, como festas, bailes, reuniões, sem quaisquer regras discriminatórias e nem diferentes das que regem outras manifestações da mesma natureza.

Art. 3º- Os assuntos relativos ao funk deverão, prioritariamente, ser tratados pelos órgãos do Estado relacionados à cultura.

Art. 4º- Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk ou seus integrantes.

Art. 5º- Os artistas do funk são agentes da cultura popular, e como tal, devem ter seus direitos respeitados.

Art. 6º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2009. (DIÁRIO OFICIAL DO RIO DE JANEIRO, n. p).

Com a aprovação da Lei, o *Funk* se transforma em patrimônio artístico cultural carioca. Assim, importa destacar a importância de se difundir a outros estados seus ritmos, que são aceitos em outras regiões do Brasil.

É preciso compreender, considerar e ficar atento ao fato de que a sociedade passa por mudanças, assim como também sofrem mutações os vários estilos musicais, as manifestações culturais e sociais existentes, para atender a diversos tipos de públicos e referidos gostos e preferências.

Embora muitos indivíduos considerem suas preferências musicais como as melhores e mais corretas, não se pode discriminar os demais estilos, tampouco estabelecer pré-julgamentos acerca das pessoas a partir de suas escolhas por determinado tipo de música; afinal, cada um tem o livre arbítrio para defender suas crenças, dogmas e preferências; ademais, o respeito mútuo deve prevalecer nas relações sociais.

É nesse sentido que o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Observatório da Violência nas Escolas se desenvolvem, com a intenção de superar o olhar estereotipado sobre esses estilos difundidos em todo o Brasil, as danças *funk* e

*hip hop*, que juntamente com as atividades de matemática, leitura, escrita, artes, esportes entre outras, estão sendo desenvolvidas no projeto “Observatório da Violência nas Escolas [...]”, vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba-MS, no âmbito do programa Observatório da Educação/CAPES.

As atividades realizadas têm o propósito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica; tornar o ensino atraente e produtivo; fazer com que o aluno possa se sentir parte do processo escolar e da escola, além de desenvolver a sociabilidade, a melhoria das relações interpessoais e a minimização da indisciplina e da violência em meio escolar.

A ideia de se trabalhar a dança no contexto escolar surgiu durante as reuniões realizadas quinzenalmente entre o coordenador do projeto e os participantes, professores da Universidade e da Rede Pública de Educação, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação, onde são estudados e discutidos os trabalhos de teóricos da Educação, da Sociologia, Psicologia, entre outros que facilitam a compreensão da formação e do fenômeno da violência e da indisciplina no contexto escolar.

Como professores participantes do programa OBEDUC e do projeto Observatório da Violência nas Escolas observamos que a dança é pouco explorada como uma técnica ou metodologia que contribui e facilita o processo de integração e de melhoria das relações interpessoais entre os alunos e professores, além de ampliar os laços de amizade e envolvimento da comunidade escolar por meio da interação da família/escola.

As atividades que envolvem dança no ambiente escolar são pouco utilizadas, ou seja, vários paradigmas precisam ser rompidos para a dança ser compreendida por professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos como uma ferramenta educativa na escola.

[...] dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós, ao sair de um espetáculo de dança que o tenha entusiasmado, se debruce sobre esse problema e o encare em nível da existência e não apenas no do espetáculo, transpondo desse modo a satisfação interior para o plano da participação duradoura. O lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida. (GARAUDY, 1980, p. 10, apud SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p. 109).

A partir desse pressuposto, observamos que o processo educativo com o envolvimento da dança é importante e facilita a integração e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Enfim, esse é um campo de experiências realizado por meio do movimento, das vivências, da expressão e criação, das brincadeiras com o próprio corpo em busca de novas descobertas. A dança permite conhecer o mundo, inventar novas maneiras de significados que devem privilegiar a criatividade, estimular o aluno a construir novos conhecimentos. (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003).

O planejamento das atividades desenvolvidas na escola é realizado semanalmente, com a participação da aluna do curso de Pedagogia, bolsista do OBEDUC, do professor responsável na escola e a coordenação pedagógica, além do acompanhamento do Coordenador Institucional. Nas primeiras reuniões levantamos algumas questões sobre o planejamento das atividades, como e onde seriam trabalhadas. Na questão relacionada à dança, foram pontuadas as relacionadas ao estilo de música, ritmos, cultura, expressão e linguagem corporal. Optamos pelo *hip hop* e o *funk* por estarem relacionados com a vivência, realidade e interesse dos alunos. SILVA (2010, p. 12) aponta que “[...] toda escola possui uma cultura interna, valores, crenças, modos de saber e fazer próprios construídos pelos sujeitos que dela fazem parte, sendo essas características denominadas Cultura da escola”.

Com isso percebemos a necessidade de buscar um diagnóstico dos interesses e necessidades, e apesar das dificuldades iniciais na obtenção de informações, tanto os

professores, a coordenação pedagógica como a direção escolar foram bastante receptivos. Nas primeiras rodas de conversas para repassarmos informações sobre o projeto e seus objetivos aos alunos, esses também foram atenciosos, e essa boa relação facilitou a discussão sobre as atividades a serem desenvolvidas, dentre as quais estava incluída a dança. Um aluno mencionou dois discentes - um do primeiro e outro do segundo ano do Ensino Médio - que participavam de um grupo de dança e faziam apresentações em eventos na região e poderiam auxiliar nessa atividade. Ambos aceitaram ajudar e se prontificaram a ensinar o *hip hop* e o *funk* como colaboradores do projeto e da escola.

Esses estilos musicais e de dança deram início às ações na quadra de esportes, com uma grande participação dos alunos. Os convites foram feitos em forma de cartazes, colados no mural da escola e também nas salas de aulas, houve ainda a colaboração dos professores, que cederam tempo para as explicações e explicações sobre as atividades do OBEDUC e do projeto.

As atividades e ensaios das danças ocorreram aos sábados, no período vespertino, das 13 às 17 horas, para duas turmas, uma com os participantes do *hip hop* e outra com os do *funk*. As atividades realizadas em horário contrário aos de aulas destinavam-se a toda a comunidade escolar, independente de série ou idade. Nesse sentido, atendíamos tanto aqueles que frequentavam as aulas no período matutino quanto do vespertino, e nos finais de semana havia o envolvimento de um público maior, inclusive os pais.

Portanto, o aspecto da dança favorece um trabalho coletivo, socializador e de desenvolvimento de relações interpessoais e facilita a expressividade dos alunos, estimula-os a novas descobertas e ideias, além da acessibilidade ao conhecimento e à sua construção com criatividade, tendo em vista o fato de a arte ser um dos meios de interação e comunicação entre a escola e a sociedade, como um dos elementos de transformação e ação social, instigante e motivador.

As atividades proporcionaram a participação dos alunos, pais e comunidade no ambiente escolar, fortaleceram os laços de amizade, melhoraram também a sociabilidade e a relação interpessoal entre professores e alunos, além do sentido de pertencimento da comunidade e a relação de afetividade entre os educandos.

Inferimos que a percepção dos alunos perante a dança é uma forma de divertimento, de desenvolvimento de habilidades, além do despojamento nos encontros, pois estavam realizando as atividades com prazer e divertimento, brincavam entre si. Estreitaram o vínculo de amizade entre os envolvidos, pois manifestavam preocupações com a ausência de alguns integrantes do grupo, faziam ligações telefônicas para obter informações sobre o porquê de sua falta na atividade.

Pode-se dizer que a dança contribuiu diretamente no aprimoramento das relações de amizade e minimização da indisciplina e violência, além das questões relacionadas à formação escolarizada, com a diminuição de faltas dos alunos às aulas e o desenvolvimento da afetividade, união e ampliação do círculo social, inclusive com os professores. Com isso, foi possível observar ações que manifestaram uma melhoria da linguagem, na forma de pensar, expressar e agir. Isso por meio da cordialidade, respeito e aprendizagens, tanto no aspecto escolar, quanto de princípios morais, afetivo, ético e social.

As atividades com a dança tornaram-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos alunos, por ser uma forma de expressão humana, motivacional, socializadora e que agregou vários valores, promoveu a tolerância e apreço pelos outros. Foi um valioso instrumento na lapidação do ser humano, a partir de fatores como disciplina, respeito com os colegas e professores, cooperação, ou seja, proporcionou maior aproximação nas relações interpessoais de amizade entre as pessoas envolvidas; durante as aulas, possibilitou maior aproveitamento dos conteúdos, de tal modo que facilitou o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Aires et.al (2016,

p. 97), “a dança [...] ressalta a importância de viver em sociedade e agrega valores sociais, culturais e também, pedagógicos e educacionais, tais como respeito, cumplicidade, cooperação, entre outros, o que comprova a sua validade enquanto atividade propícia ao ambiente escolar”.

Dessa forma, pode-se afirmar que a dança, quando praticada com a intencionalidade pedagógica, torna-se uma atividade capaz de trazer vários benefícios à comunidade escolar, tais como físicos, cooperativos, psicológicos, emocionais e, conseqüentemente, auxilia no aspecto cognitivo do aluno, visto que ao desenvolver valores sociais, culturais e pedagógicos o participante da dança terá mais facilidade em absorver os conteúdos ministrados em sala de aula.

Na execução desse projeto, algumas ações foram desenvolvidas. No primeiro momento, na sala de vídeo da escola foi apresentado o filme “Vem Dançar”; em seguida, o professor coordenador e as alunas bolsistas do OBEDUC, da graduação e do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) proporcionaram um debate com discussões que levaram à compreensão da mensagem do filme, o qual relata a história de um renomado professor de dança de salão que se torna voluntário e faz com que os alunos de uma escola periférica da cidade adotem um novo estilo de dança.

Na sequência, os alunos foram para a quadra da escola e apresentados aos colaboradores Michael e Gabriel que ajudariam nas atividades de dança, desenvolvendo o ritmo *Hip Hop* e o *Funk* e foram bem recebidos e com interesse por parte dos alunos. Após esse momento inicial, os colaboradores solicitaram para que todos sentassem na quadra em forma de um círculo e que cada aluno se apresentasse e falasse um pouco de sua vida.

Foi esclarecido como seria desenvolvida a atividade e os encontros, apresentadas explicações sobre a importância da dança como atividade pedagógica e de desenvolvimento corporal, psíquico e social, além de questões relacionadas à família e à formação humana. Nesse momento, também foram colocadas em

pauta as questões relacionadas às incivildades, à indisciplina e à violência, além de questões ligadas ao uso de drogas lícitas e ilícitas como o álcool, cigarro, maconha, cocaína e craque.

Nos encontros semanais os alunos eram levados para a quadra de esportes da escola, iniciava-se um aquecimento com exercícios de alongamento e flexibilidade, posteriormente era retomada a coreografia ensaiada na semana anterior. Na atividade realizada com alegria, percebíamos os alunos empolgados e com vontade de apreender rápida a coreografia orientada pelos colaboradores.

Os encontros da atividade de dança ocorriam aos sábados e eram acompanhados pelo professor da escola participante do OBEDUC, juntamente com o coordenador do projeto, que em parceria com os colaboradores os quais ensaiavam a dança, faziam a seleção das letras das músicas e a coreografia era criada considerando o ritmo das músicas escolhidas.

Após vários encontros e ensaios ocorreu a primeira apresentação pública, no espaço denominado “Centro de Eventos Delcídio do Amaral”, conhecido popularmente como a praça do Carnaíba. Nessa apresentação participaram todas as escolas envolvidas com o OBEDUC, assim como os diretores, professores e coordenadores pedagógicos, as famílias, autoridades dos três poderes e pessoas convidadas da sociedade organizada. Essa apresentação deu maior visibilidade ao projeto e ao OBEDUC e os grupos de danças foram convidados para realizar apresentações em vários outros eventos que ocorreram na cidade e nas demais escolas da rede de ensino.

Com o envolvimento na atividade da dança, percebemos maior aproximação entre os alunos, um senso colaborativo e coletivo, de união, de respeito ao colega e aos professores, o que contribuiu na melhoria da aprendizagem. Os alunos perceberam a necessidade de união, a dependência e interdependência entre os colegas para a realização e o alcance de objetivos comuns, de um trabalho coletivo para superar dificuldades e atingir o sucesso, seja na apresentação das danças ou no processo de aprendizagem,

visto que um dependia do outro. Além disso, os professores passaram a ter maior acessibilidade e respeito pelos alunos, e nesse sentido, o processo de ensino também foi facilitado.

O trabalho apresentou um impacto na família, haja vista que o envolvimento era nítido no zelo com a criança, no orgulho de ver o filho ou a filha se apresentarem para plateias em espaços públicos e privados. Todo esse envolvimento proporcionou melhor interação entre o universo escolar, familiar e social e contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do convívio social.

## **2. Metodologia**

Com o propósito de atingir os objetivos do OBEDUC e do projeto de pesquisa-ação realizado na escola, o estudo recorreu à abordagem de cunho qualitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação em diversas dimensões, como nas aulas de dança, nas atividades de esporte e das realizadas no contraturno com matemática, leitura, escrita e produção de textos. Recorremos também ao questionário semiestruturado aplicado aos alunos participantes do projeto, professores e à coordenação pedagógica da escola, também às mães dos alunos.

A observação e o questionário foram os instrumentos mais adequados para a coleta de dados e por meio deles foi possível compreender a percepção dos envolvidos quanto à participação nas atividades do OBEDUC e as mudanças ocorridas tanto no âmbito pedagógico e organizacional da escola; nos aspectos pessoal e coletivo de intervenção na realidade; de atitudes e de comportamento. Assim, foi possível analisar as contribuições do projeto Observatório da Violência nas Escolas (OBEDUC) no que tange à minimização da indisciplina e da violência e a melhoria no processo de aprendizagem.

### 3. Resultados

Partindo do pressuposto de que a dança e o movimento do corpo são expressões pouco trabalhados nas escolas e, quando trabalhada se faz por meio da reprodução de movimentos estereotipados, sem destacar sua essência e finalidade, optamos em iniciar as atividades rítmicas e expressivas com o objetivo de propiciar a desinibição dos alunos, uma vez que quando expostos ao olhar de uma plateia, ficam retraídos e vergonhosos. Porém, a dança, de maneira especial, contribuiu para que ficassem mais livres ao expressarem os movimentos, de tal forma que facilitou a brincadeira solta e socialização entre eles.

Observamos que ao trabalhar ritmos de interesse dos alunos, tivemos uma participação maior, a aceitação foi em massa nas diversas faixas etárias, embora no início das atividades alguns tenham permanecido tímidos, retraídos, com medo de críticas e brincadeiras, mas aos poucos foram se sentindo à vontade e passaram a participar normalmente com os demais colegas.

Em consonância com as ideias de Marques (1997) quando afirma existirem múltiplas mensagens e interpretações ocultas nas letras das danças, nossas discussões abordavam esse aspecto, assim como o movimento sensual ou vulgar, onde, quando e como dançar em espaços públicos, como em bailes *funk*, ruas ou avenidas ao som alto de carros, com a exposição pessoal a todo tipo de olhares e comentários. Assim, buscamos despertar e alertar os alunos e alunas para terem um olhar crítico frente às letras das músicas e as coreografias que eles dançavam, pois, “ao pensarmos em uma educação crítica na área de dança, não podemos deixar de cuidadosamente analisar suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos”. (MARQUES, 1997 p. 23).

Nessa direção, buscamos ressignificar a prática da dança; superar a simples reprodução de movimentos estereotipados e em muitos casos vulgares; dialogar com os aspectos socioculturais da música e dos alunos, e nesse sentido, a reflexão e a compreensão

daqueles aspectos ocorreu a minimização da indisciplina e da violência escolar.

Ao buscar compreender e entender como a coordenadora pedagógica, os professores e as mães avaliavam as atividades desenvolvidas pelo OBEDUC na escola, obtivemos as seguintes respostas:

- Bom, é uma forma de incentivar o aluno a ficar fora da rua e se envolver mais com os aspectos da escola. (Coordenadora).

- Excelente. Porque proporciona aos participantes do projeto uma atividade criativa, propondo atividades nem sempre do seu dia a dia como movimentos, a dança, diferentes de seu meio social. (Professor 01).

- São atividades importantes porque possibilita aos professores, coordenadores pedagógicos e estagiários compreender as dinâmicas em torno da escola e da violência. Outro aspecto fundamental foi a formação continuada oferecida aos professores e participantes por meio de estudos teóricos, escrita de artigos, capítulos de livros, Trabalho de Conclusão de Curso e monografias da Especialização em Educação com essa temática. (Professor 02).

- Satisfatórias. (Professor 03)

- Avalio como ótima, pois minha filha se dedica bastante e passou a ser responsável nos horários e com os dias em que participa dos ensaios e dos eventos (quando surge). (Mãe da aluna 01).

Inferimos, a partir das respostas, que o OBEDUC e o desenvolvimento do projeto Observatório da Violência nas Escolas contribuíram para a realização de atividades extracurriculares e de aprendizagens, despertaram responsabilidades, limites, hábitos, valores sociais, éticos e morais, o cumprimento de horário, normas e regras e a necessidade de um trabalho participativo e coletivo na escola. Além desses fatores, propiciaram aos alunos bolsistas do OBEDUC ligados à graduação e ao programa de pós-graduação a compreensão do

processo didático pedagógico e de funcionamento administrativo e organizacional da escola, assim como tornaram possível que vivenciassem os anseios, necessidades e dificuldades.

Quanto à formação acadêmica, ocorreu o aprimoramento docente e do processo de pesquisa, de aquisição de conhecimentos teórico/práticos com o aperfeiçoamento intelectual e produção do conhecimento, evidenciado em artigos, capítulos de livros e trabalhos de conclusões de cursos.

Em relação aos alunos, de como percebiam o projeto, a sua participação nas atividades e o incentivo por parte da direção escolar, ou da coordenação pedagógica da escola, mencionaram:

- Inicialmente nenhuma informação circulou na escola. Só falaram que haveria o projeto de desenvolvimento de várias atividades, de dança e depois não falaram mais.
- Foi por meio do professor Marlon Max, ele falou do projeto e sua importância, acabei gostando da ideia, ainda mais sobre o que era, sobre a dança.
- Em seguida, passado alguns dias, aí sim, ocorreu uma divulgação em sala em sala. Foi esclarecido o que seria trabalhado, como e quando. Vários alunos se interessaram em participar.
- As atividades foram importantes e os alunos se envolveram na realização. Tudo isso facilitou para que tivéssemos um grupo de colegas, um grupo de dança. Isso ajudou para que viéssemos mais à escola e com a realização das tarefas.

Embora o projeto tenha sido apresentado aos diretores, coordenadores pedagógicos e docentes, na análise das respostas do questionário percebemos que inicialmente os educandos só tomaram conhecimento das atividades programadas por intermédio do professor que estava envolvido diretamente com o OBEDUC; por outro lado, em cada unidade escolar ocorreu uma apresentação aos segmentos administrativos acerca dos propósitos gerais do OBEDUC, do projeto Observatório da Violência nas Escolas e das atividades propostas para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Porém, aos poucos, a divulgação

ocorreu satisfatoriamente; os alunos passaram a se interessar e a participar das atividades, entender o projeto e seus objetivos.

Quanto à percepção dos envolvidos nas atividades e nas danças *Hip Hop* e *Funk* mencionaram:

- Muito bom, os nossos alunos estão dançando aquilo que gostam, e com isso estão interagindo com os colegas e com outros grupos. (Coordenadora).

- Muito bom, pois essas músicas e danças fazem parte da cultura dos alunos, proporcionando um momento de lazer e diversão. (Professor 01).

- São atividades importantes para os alunos participantes da escola, pois leva em consideração as necessidades e desenvolve o sentimento de pertencimento a um grupo e à escola. Sem levar em consideração que através da dança pode-se trabalhar aspectos socioculturais que são deixados de lado pela escola. A escola prioriza apenas aspectos cognitivos e conteúdo. (Professor 02).

- Tenho restrições em relação ao Funk, algumas letras são muito vulgares. (Professor 03).

Ao analisar as respostas no questionário aplicado aos professores, observamos que percebem como importantes as atividades desenvolvidas pelo Observatório da Violência Escolar na escola e apresentam o uso da dança como um recurso importante para o desenvolvimento do aluno. Porém um professor não considera pertinente a prática da dança e do *Hip Hop* e do *Funk* na escola, por considerar vulgares as letras desse gênero musical. Entretanto, o trabalho na escola foi justamente de fazer a leitura crítica da letra, orientar os alunos sobre as questões relacionadas à vulgaridade, à sensualidade de movimentos corporais e espaços onde e como deve ser dançado, de modo a evitar o preconceito, o estereótipo e a discriminação a um grupo social e à sua manifestação cultural. Dessa maneira,

[...] percebe-se que algumas normas e valores são essenciais à vida em comunidade, entretanto, muitas vezes, essas normas e valores são apresentados de forma arbitrária, o indivíduo racionalmente ou não tenta se modificar para integrá-los a si, para se sentir aceito socialmente, ou luta para alterá-los, ou seja tenta alterar a cultura, no entanto, cria-se uma ambivalência, pois, caso a aceitação não seja plena, coloca-o no conflito entre seus interesses e os valores que deve adotar. (CROCHIK, 1997 apud SANTOS; MOREIRA, 2014, p. 69).

Outra questão consistiu em perceber como os entrevistados viam as danças *Hip Hop* e o *Funk*; se as consideravam gênero da cultura popular. A partir das análises foi possível constatar que um professor não avalia esse tipo de dança como cultura brasileira, quando afirma que “algumas letras de músicas deveriam sofrer censura” (Professor 03).

A resposta do professor (03) nos leva a inferir uma atitude preconceituosa em relação a alguns tipos de letras e de danças. Segundo Adorno (1995), o preconceituoso se fecha totalmente para algumas questões e fica impossibilitado de ter algum conhecimento sobre determinado objeto e de ter a oportunidade de rever algumas de suas posições.

Para Crochík (1997 apud SILVA, 2006, p. 426), “a ação irrefletida, a economia de esforço intelectual” são:

[...] características do preconceito como predisposição para a ação de discriminação. A agressão é encaminhada para o alvo errado, por não se ter a consciência de que são princípios sociais impregnados nas relações entre homens e nas formas de trabalho que devem ser combatidos e não suas vítimas.

Em busca de compreender melhor o preconceito, Crochík (2001) menciona que as tendências e os comportamentos dos indivíduos preconceituosos podem ter origem em características específicas da personalidade, mas que essas devem ser consideradas dentro do contexto social, tal como expresso por Adorno (1985).

Desse modo, entende-se que o preconceito pode ser definido como produto de relações entre os estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, desenvolvidos de maneira singular por cada indivíduo. Tal como pode ser verificado na resposta do professor (03), diferentemente dos demais participantes que não só acreditam que as danças são culturas populares como defendem que essas sejam respeitadas e podem ser trabalhadas no processo de formação do aluno e de educação.

- Com certeza. Cada uma dessas danças traz consigo toda uma história de vida e um processo de desenvolvimento e aceitação muito grande. Que não é bobagem como é pregado por muitos, e sim um grito de que: Oi estamos aqui! Essa é a nossa cultura! Merece ser valorizada e respeitada como todas as outras. (Mãe).

A mãe de uma aluna destaca a necessidade de o *Funk* ser menos hostilizado pelas pessoas, pois *“não é apenas um bumbum ali em movimento e sim toda história cultural de uma comunidade que deseja ser ouvida e respeitada”*.

Em consonância com a opinião da mãe da aluna, o professor (02) acredita que as letras retratam o movimento da classe popular, que a partir de suas letras, objetiva denunciar as desigualdades entre as pessoas.

-Nesse sentido, encaro que as letras das músicas de Hip Hop e sua origem retratam o movimento de classe popular em combater e revelar as desigualdades e suas lutas. (Professor 02).

Nessa perspectiva, Strobel (2008, p. 19) afirma que

Da mesma forma, um ser humano, em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.

Percebe-se que o *Hip Hop* e o *Funk* como integrantes da cultura popular e movimento corporal têm se apresentado como uma das maiores formas de expressão popular na atualidade, pois contribuem para o desenvolvimento de alunos mais autônomos, comprometidos e abertos ao novo, trazem benefícios não somente físicos e psicológicos, mas também no respeito às diferenças sociais, culturais e à diversidade de ritmos musicais. Dessa forma, “[...] é o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69 apud SILVA, 2010, p.18).

Em continuidade às análises, buscamos compreender os pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas pelo OBEDUC e pelo projeto Observatório da Violência Escolar. Dentre os aspectos positivos ressaltados pelos participantes destaca-se a interação entre os alunos, a relação de amizade e cumplicidade construída, a troca de experiências de forma coletiva, o convívio com a diversidade, o respeito ao outro e ao diferente e a solidariedade ao esperar o ritmo de aprendizagem de todos. Uma mãe mencionou:

Positivos: interação, aceitação, respeito sobre espaço e tempo tanto no ensaio quanto nos eventos. Quando digo aceitação, refiro-me a aceitar e respeitar o contexto histórico social do outro, interação, interagir e contribuir para que os alunos entre si e os colaboradores do projeto. E tempo/espaço: cada um tem seu tempo para aprender, existe alunos que tem mais facilidade do que os outros, no caso dos alunos que não tem tanta facilidade os professores incentivam.

No tocante aos aspectos negativos do projeto, uma mãe destacou que o OBEDUC deveria promover mais eventos sociais para que os integrantes do projeto pudessem se apresentar. Ela argumentou que há um longo período de ensaios e são poucas as apresentações em eventos sociais, o que acaba desmotivando os alunos.

- Deveria promover mais eventos, pois ensaiar/treinar e não apresentar ou apresentar com espaço longo de tempo desmotiva os alunos ensaiar.

Compreensível essa preocupação da mãe, haja vista que ela não percebeu a amplitude do projeto e das demais atividades que buscam a formação integral da criança e a melhoria da aprendizagem por meio da dança, do esporte e de outras atividades para alcançar os objetivos formativos dos participantes.

Por fim, verificamos se as atividades de danças na escola estão contribuindo para o desempenho escolar dos alunos e na minimização da violência. As respostas apontam:

- Sim, por que os alunos que participam do Projeto são orientados sobre o comportamento, compromisso, mudança de atitude, enfim, se tivessem maior ajuda da família, seria melhor ainda. (Coordenadora).

- Sim, pois os alunos ficaram com mais responsabilidades e mais tolerantes com os colegas e a opiniões diferentes, diminuindo os conflitos, e assim a violência. (Professor 01).

- Não consigo mensurar em termos gerais essa contribuição. No entanto, com algumas alunas que conversei, me relataram que no ambiente do grupo de dança se sentem muito bem. Elas compararam a dança como a prática de um esporte no aspecto do prazer e do bem-estar, tudo isso pode se relacionar com o desempenho escolar. Entretanto, observam-se mudanças na forma de se relacionarem com os professores e com os colegas. (Professor 02).

- Não sei dizer, pois não participei efetivamente do projeto. (Professor 03).

- Sim, as alunas se tornaram pessoas mais extrovertidas, menos tímidas e mais participativas. As mudanças foram para melhor, o comportamento de minha filha é outro. (Mãe).

Ao analisar as respostas é possível verificar que o OBEDUC tem de fato contribuído para a melhoria do relacionamento interpessoal na escola, refletem no processo didático-pedagógico, no ensino e na aprendizagem e conseqüentemente na minimização da

violência escolar. Tais fatos também foram evidenciados nas respostas dos alunos ao mencionarem:

- Penso que muitos alunos melhoraram em questão disso. Acabavam se preocupando com a escola e sua participação na dança, assim eles se desenvolviam e dedicavam mais.
- O projeto na escola e o OBEDUC contribuíram trazendo os alunos para a escola, tirando os jovens da rua, ou até mesmo da violência participando das atividades na escola, como a dança, os jogos etc. e aqui nós passamos a expressar o que sentimos.

Entendemos que o Observatório da Violência nas Escolas (OBEDUC) contribuiu para a melhoria da aprendizagem, da formação das crianças e dos jovens e também para a minimização da violência e da indisciplina na escola. As danças do *Hip Hop* e do *Funk* foram apresentadas como uma cultura e um fator de interesse para a participação no trabalho e observamos transformações no comportamento e na vida dos alunos, visto que colaboraram com os objetivos preconizados no projeto. Segundo Strazzacappa (2007, p. 4 apud SILVA, 2010, p. 19), a dança é “nosso patrimônio cultural imaterial, ainda mais pensando nas dimensões de um país como o Brasil, com sua diversidade de cores, sons e gestualidades, com todas as misturas, heranças e criações”.

Compreendemos a importância da dança como forma de expressão cultural, da cultura popular e de movimento, que deve ser cultivada, estudada e respeitada, acima de tudo; que a escola, os professores e a educação devem buscar romper com as normas e padrões introyetados por meio de uma cultura dominante, de um padrão social, o qual estigmatiza, inferioriza e exclui.

### **Considerações Finais**

As experiências desses jovens no OBEDUC e no projeto desenvolvido na escola demonstram que eles apresentaram visível crescimento; desenvolveram novas atitudes,

comportamentos, relações pessoais e interpessoais; foram gradativamente se construindo e sendo construídos como sujeitos sociais; enfim, estabeleceram múltiplas relações a partir do seu meio social. Nesse processo, o projeto contribuiu para a ampliação da rede de relações pessoais, de amizade e didático-pedagógica por meio das quais tomaram contato com valores formativos, éticos e morais, puderam construir identidades positivas, já que o ambiente vivido na sociedade não lhes oferece muitas oportunidades e perspectivas de compreensão de realidade. Os educandos reconheceram-se nas danças, compartilharam situações lúdicas, de aprendizagem, de amizade, de coleguismo, sentiram-se parte de uma rede colaborativa e de união.

Além disso, as danças contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, estimularam a criatividade, a conquista da autonomia, tornaram os alunos mais participativos, questionadores da realidade e das coisas na escola; portanto, mais críticos, participativos e responsáveis, tal como pode ser observado nas respostas apresentadas no questionário.

Assim, este estudo apresenta a dança como um recurso ou metodologia de ensino que contribui para melhorar as relações interpessoais e minimizar a violência. Conseqüentemente, projeta reflexos no rendimento escolar, uma vez que possibilitou uma melhoria significativa no comportamento social e individual dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motor, na formação de sujeitos éticos, conscientes de seus atos, direitos, deveres, visando a uma transformação pessoal e social.

Por isso, a importância do envolvimento da equipe da escola, como funcionários, professores, coordenadores pedagógicos e a direção escolar na busca de uma prática pedagógica que incorpore novas técnicas e metodologias de ensino, coerentes com a realidade dos alunos e com o desenvolvimento de sua capacidade criativa, por meio da descoberta pessoal de suas habilidades.

Nesse sentido, espera-se que essas reflexões levem à escola, aos professores e aos alunos novas ideias e discussões, principalmente no que tange à dança no espaço escolar enquanto metodologia de ensino e de aprendizagem, importante para a minimização da indisciplina e da violência escolar.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AIRES, Felipe de Sales; COSTA, Juliane Medeiros; LUNA, Sávio Jordan. A dança de salão como prática motivadora na melhoria das relações interpessoais dos jovens. **Revista Científica da escola da Saúde**. Disponível em: <file:///D:/Downloads/936-4186-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DIÁRIO Oficial do Estado do Rio de Janeiro. **Poder Executivo**. Disponível em: <[http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view\\_pdf.php?ie=NzY2OQ=&ip=MQ=&s=MjgyZTI3MGE5ZWZiOTIzYmFmZjY4YjQwYTQ1NTUwNTA=>](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NzY2OQ=&ip=MQ=&s=MjgyZTI3MGE5ZWZiOTIzYmFmZjY4YjQwYTQ1NTUwNTA=>)> Acesso em: 18 nov. 2016.

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista psicologia Política**, São Paulo, v. 1. N. 1, 2001, p. 67-99.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LONDERO, Rosana Maria Alves. **A dança na escola e a coordenação motora**. 2011. Monografia – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Unidade de Fortaleza - CE, 2011. Disponível em: <[http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias\\_arte\\_educacao/rosana\\_maria\\_alves\\_londero.pdf](http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_arte_educacao/rosana_maria_alves_londero.pdf)> Acesso em: 14 nov. 2016.

MARQUES, Isabel. A. **Projeto Dança-Escola dialogando com o corpo, a arte e a educação**. 1997. Disponível em:

<[http://portal.unesco.org/culture/fr/files/9597/10904014563 DANCA-ESCOLA.pdf/DANCA-ESCOLA.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/9597/10904014563/DANCA-ESCOLA.pdf/DANCA-ESCOLA.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos; MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. Tecendo aproximações entre preconceito e deficiência no processo de inclusão escolar. In: NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 61-80.

SANTOS, Rosirene Campêlo; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a prática**, v. 6, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/16052>>. Acesso em: 20 set. 2016

SILVA, Jéssica Pistori. **A dança no contexto da cultura escolar: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental**. 2010. Monografia – Universidade Estadual de Londrina, Unidade de Londrina, 2010. Disponível em:

<<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JESSICA%20PISTORI%20SILVA.pdf>> Acesso em: 05 out. 2016.

SILVA, Luciene. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.33, p. 424-434, set./dez. 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008.



## PESQUISA-AÇÃO: investigação e intervenção no contexto do Observatório da Educação - OBEDUC

Fábio Luiz Leonel Queiroz<sup>1</sup>

Juliane Pivetta Ferro<sup>2</sup>

Leni Aparecida Souto Mizziara<sup>3</sup>

*A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.*

Michel Thiollent, 1985.

### Introdução

Este texto aborda o uso da pesquisa-ação como instrumento pedagógico capaz de auxiliar os professores repensarem suas práticas no cotidiano de sala de aula para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais atrativo,

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE/UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Foi bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: flqueiroz@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Práxis Educacional (GEPPE/UEMS) - Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Foi bolsista do OBEDUC/CAPES. E-mail: jupivettaferro@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação: Política e Gestão Educacional pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara-SP). Foi bolsista do OBEDUC/CAPES. Pesquisadora do GEPPE/UEMS. E-mail: leni.miziara@gmail.com

criativo, dinâmico e atualizado, com o objetivo de diminuir a indisciplina escolar e a violência, já que na atualidade a preocupação dos profissionais da Educação Básica com esses problemas são pautas discutidas tanto nas reuniões pedagógicas, como nos intervalos entre as aulas, nas horas atividades e até mesmo nos encontros fora do ambiente escolar.

No entanto, pesquisadores<sup>4</sup> evidenciam que há uma significativa parcela de diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores que não compreendem de maneira ampla e crítica a complexidade desses fenômenos. Talvez, por essa razão, constantemente se eximem da responsabilidade de ser um possível causador dessas manifestações no contexto escolar, e, sentem-se mais confortáveis ao optar por responsabilizar o aluno e a sua família pela indisciplina e violência escolar.

Nesse caso, os professores alegam que a falta de estrutura familiar<sup>5</sup> acarreta problemas afetivos e emocionais, os quais são trazidos para a sala de aula e geram indisciplina e agressividade por vezes incontroláveis. Entretanto, quando damos vozes aos alunos, eles reclamam de práticas pedagógicas que se limitam a metodologias de ensino tradicionais, nas quais apenas os professores podem falar e movimentar ao “transmitir o conhecimento” e com a organização das carteiras da sala de aulas em fileiras voltadas para o quadro negro, o que dificulta a interação e as discussões.

Esses dados, por si sós, explicam o interesse em explorar o fenômeno da violência e a indisciplina escolar a partir de uma pesquisa-ação. Assim, a temática central deste texto gira em torno das experiências de um grupo de pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa-ação denominado “Observatório de Violência

---

<sup>4</sup> Pereira (2009) apresenta em sua dissertação um levantamento de pesquisadores que abordam tal problemática.

<sup>5</sup> De acordo com Mesquita; Ramalho (2015), as variáveis mais comuns para compreender a estrutura familiar são o tamanho da família, número de irmãos por faixa etária, gênero da pessoa responsável pelo domicílio e presença de cônjuge no domicílio.

nas Escolas: cotidiano escolar – entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”.

Esse projeto de pesquisa-ação está vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba desde 2013, em seis escolas estaduais no município de Paranaíba-MS.

O objetivo do OBEDUC e do grupo de pesquisadores, constituído por alunos do curso de graduação em Pedagogia, Ciências Sociais, da pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação, professores e coordenadores pedagógicos da educação básica e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi de contribuir com o processo de ensino com a utilização de metodologias que facilitassem a aprendizagem e de atividades variadas na amenização da ocorrência da violência e indisciplina escolar e, por consequência, melhorassem a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

Os pesquisadores envolvidos no OBEDUC, inseridos no contexto das escolas investigadas, acreditam que a pesquisa e a ação podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo com vistas a colaborar com a transformação da prática pedagógica e, a partir daí pensar uma organização do tempo e do espaço pedagógico que possibilitem/motivem os alunos a se interessarem pela apropriação dos conteúdos historicamente acumulados. Assim, “[...] a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação”. (FRANCO, 2005, p. 485).

A transformação é necessária no sentido de buscar novas alternativas para delinear as práticas pedagógicas, as quais devem ser avaliadas sistematicamente para ver se as intencionalidades e propostas do projeto estão sendo trabalhadas pela equipe pedagógica de cada unidade escolar de maneira a atingir, em primeiro lugar, os alunos e depois a comunidade externa.

Isso posto, questionamos se os pesquisadores envolvidos no OBEDUC e as equipes pedagógicas das escolas envolvidas têm avaliado se as práticas pedagógicas têm sido guiadas por reflexões críticas com vistas à emancipação<sup>6</sup> dos alunos e professores numa perspectiva de humanização.

Consoante Franco (2015, p. 605), só podemos considerar como uma prática pedagógica quando organizada com reflexão contínua “[...] para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades”, pois, segundo Franco (2005, p. 485), a

[...] pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que nos instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

Por meio dessa assertiva, Franco (2005) nos alerta sobre os perigos das diferentes interpretações teóricas formadas em torno do conceito e da prática da pesquisa-ação, pois sem o entendimento correto de seus fundamentos o pesquisador pode formar um “mosaico” de abordagens metodológicas e comprometer a fidedignidade científica de sua pesquisa.

A análise de que trata o presente texto incorpora essas preocupações e pretende contribuir com o esclarecimento dos conceitos violência e indisciplina escolar no tocante à formação de professores e demais profissionais da educação, no sentido de

---

<sup>6</sup> Considerando o atual contexto neoliberal, é necessário “[...] pensar uma educação que venha na direção oposta a essa ideologia, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos – conscientes e construtores de sua história – requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender as necessidades do povo, a partir da sua realidade.” (MACIEL, 2011, p. 328).

auxiliar na compreensão da complexidade que envolve esses fenômenos.

Como assinalamos anteriormente, por meio de uma pesquisa-ação, professores e coordenadores pedagógicos da educação básica lotados nas respectivas escolas investigadas, portanto inseridos no próprio ambiente de trabalho, atuam como pesquisadores e procuram, ao lado dos profissionais da equipe pedagógica da escola, proporcionar estudos, atividades de intervenção e de reflexão acerca da educação, além de atuarem sobre a problemática da indisciplina e da violência escolar.

No entanto, embora cômicos de que os participantes do OBEDUC têm a incumbência de implementar e acompanhar ações que privilegiam o processo de formação de professores e criar novos mecanismos para despertar nos alunos o desejo pelo estudo, neste texto, devido ao recorte estabelecido, não analisaremos as ações de todos os pesquisadores e professores envolvidos no processo<sup>7</sup>.

Aqui, o nosso objetivo é analisar as possibilidades e os limites de construção de um ambiente de aprendizagem sem violência e indisciplina na prática escolar a partir da pesquisa-ação desenvolvida pelos professores e coordenadores pedagógicos da educação básica, atuantes como coordenadores do OBEDUC nas escolas em que são lotados e responsáveis pelas atividades planejadas para serem executadas ao lado da equipe pedagógica da escola.

Para levantamentos de dados foi enviado aos coordenadores escolares, bolsistas do projeto de pesquisa-ação do OBEDUC das seis escolas envolvidas, um questionário com questões, as quais foram essenciais para nortear nossas análises: **1.** Qual a sua formação acadêmica e sua função na escola? **2.** Há

---

<sup>7</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concedeu, por meio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), o total de 15 bolsas aos participantes, 6 alunos da graduação, 2 alunos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 6 professores da educação básica, coordenadores nas unidades escolares e 1 coordenador institucional do projeto.

quanto tempo atua nessa função? **3.** O que é violência e indisciplina escolar para você? **4.** Quais são os projetos realizados por meio do OBEDUC na escola? **5.** Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você, para o desenvolvimento das atividades propostas pelo OBEDUC na escola? **6.** Você acredita que as atividades realizadas por meio do OBEDUC colaboram para amenizar os conflitos na escola? Justifique. **7.** Há apoio da gestão da escola na realização das atividades do OBEDUC? **8.** Há participação dos professores na realização das atividades do OBEDUC? **9.** Você percebe durante e após a realização das atividades do OBEDUC se os alunos modificam seu comportamento? Explique. **10.** A que você atribui os conflitos existentes na escola e como eles são tratados? **11.** Que abordagens teóricas sobre a violência e a indisciplina escolar, descritas na literatura específica, tem utilizado para lhe auxiliar? **12.** Em que medida a implantação e a implementação do OBEDUC ajudaram no combate à violência e à indisciplina escolar na escola em que você atua?

As respostas desse questionário vieram complementar as nossas observações empíricas que se fazem necessárias à compreensão das concepções teóricas e práticas no tocante aos procedimentos/orientações do programa OBEDUC e do projeto de pesquisa-ação realizada na escola.

### **1. Coordenadores envolvidos no OBEDUC: analisar, agir e intervir**

As informações adquiridas por meio do questionário, articuladas com as reflexões teóricas, possibilitaram compreender os conteúdos fornecidos pelos coordenadores das unidades escolares bolsistas do OBEDUC nas suas respectivas escolas.

Optamos por sintetizar as respostas das questões 1 e 2 em uma tabela-síntese para melhor visualização da apresentação dos coordenadores – graduação, função que ocupa na escola e tempo de atuação como profissionais da educação (Tabela 1). As

respostas das demais questões foram transcritas na íntegra com vistas a obter melhor compreensão e análise.

Com o intuito de preservar os nomes dos coordenadores envolvidos em sua dinâmica de funcionamento, sua identificação ocorreu aleatoriamente por meio da numeração de 1 a 6.

As duas primeiras questões indagavam aos coordenadores sobre a formação acadêmica, a função na escola e quanto tempo atuam nessa função.

IDENTIFICAÇÃO	GRADUAÇÃO	FUNÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO
Coordenador 1	Pedagogia	Coordenador Pedagógico	27 anos
Coordenador 2	Pedagogia	Coordenador Pedagógico	34 anos
Coordenador 3	Geografia	Professor	11 anos
Coordenador 4	História/Pedagogia	Professor	8 anos
Coordenador 5	Química	Professor	7 anos
Coordenador 6	Educação Física	Professor	30 anos

**Tabela 1** – Elaboração própria

Dos 6 coordenadores, 4 são efetivos e 2 são convocados para atuar temporariamente na rede estadual de ensino. É um grupo de profissionais com larga experiência de atuação, uma vez que há 2 professores com mais de 7 anos de atuação, 01 com 11 anos e os demais com mais de 27 anos de tempo de serviço, perfazendo uma média de 19,5 anos.

Como registramos anteriormente, esses coordenadores foram selecionados pelo Coordenador Institucional do Observatório da Educação<sup>8</sup> para ocupar a função de coordenadores e pesquisadores nas unidades escolares, por

---

<sup>8</sup> Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo além de ser um dos líderes do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)", na linha de Pesquisa "Educação e Violência Escolar" é o Coordenador Institucional do Observatório da Educação (OBEDUC), na Unidade Universitária de Paranaíba-MS.

entender que eles possuíam habilidades e conhecimentos que contribuiriam com a aprendizagem dos alunos com o desenvolvimento das atividades propostas pelo OBEDUC, entre elas a redução dos índices da violência e da indisciplina escolar por meio do restabelecimento das relações pessoais e interpessoais na escola. Outrossim, pensamos que deveriam ter olhares e atitudes críticas para auxiliarem os alunos e professores a tomarem consciência de seus atos e alterassem o clima escolar, com atividades coletivas, relações de companheirismo e de amizade, de respeito mútuo. Consoante Thiollent (2003), na pesquisa-ação os pesquisadores precisam estar diretamente envolvidos com o fenômeno a ser investigado. É a partir dessa orientação metodológica que os pesquisadores do OBEDUC vivenciam e analisam os problemas encontrados no contexto escolar onde atuam nas suas respectivas funções para elaborarem ações de intervenções juntos com a equipe pedagógica, pais e alunos de cada comunidade escolar. Santos (*et. al.*, 2004, p. 2-3) enfatizam que é

Daí a sua característica participativa, pois, pesquisador e pesquisado devem estabelecer, uma relação colaborativa, ou seja, tanto o pesquisador como o pesquisado tem um resultado a ser apropriado através do estudo realizado. Se caso não há possibilidade de resolver o problema pelo menos há a intenção de esclarecê-las.

As intervenções devem ser realizadas nas relações interpessoais com o intuito de elaborar regras coletivas e os indivíduos as compreenderem para se transformarem em cidadãos humanizados. É esse um dos objetivos dos coordenadores envolvidos no OBEDUC: auxiliar na construção de uma escola cumpridora do seu papel social, a qual auxilia os alunos a se desenvolverem em num ambiente pedagógico rico de informações e de inclusão que os possibilite desenvolver ao máximo suas habilidades e compreensão da realidade, sobretudo construir suas identidades alicerçadas nos princípios da ética e da moral.

Igualmente, objetiva contribuir com a formação de professores e coordenadores pedagógicos “[...] comprometidos com a emancipação dos alunos, para que juntos repensem a prática pedagógica, buscando novas alternativas ao processo ensino-aprendizagem”. (MIZIARA, 2008, p. 100).

Nesse sentido, Freire (2004) aponta a importância da segurança, do conhecimento e da generosidade do educador para que tenha competência na condução de suas aulas, uma vez que ensinar exige comprometimento e responsabilidade.

Além disso, é fundamental aproximar os discursos das ações, pois nada do que ocorre no espaço escolar passa despercebido pelos alunos, o que requer do professor mais cuidado no desempenho de sua prática, atitudes, gestos e ações.

Depois que passamos a observar a rotina da escola como pesquisadores, por várias vezes vimos professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo diretor escolar valer-se de sua autoridade, confundindo-a com autoritarismo e cometerem abusos nas correções indisciplinadas dos alunos.

O bom senso e o conhecimento teórico nas resoluções de conflitos são fundamentais para não se cometer equívocos e agravar, ainda mais, a situação indesejada. Se o professor for exemplo de conduta, retidão e for respeitoso com seus alunos, manterá sua autoridade. Caso contrário, sua credibilidade estará ameaçada. (OLIVEIRA, 2005).

Assim, o maior desafio dos coordenadores do OBEDUC é despertar na equipe pedagógica a consciência de que a formação teórica, o bom senso e o conhecimento da realidade social e dos alunos tornam-se a melhor alternativa para o discernimento e a compreensão das injustiças sociais e da ocorrência da violência e indisciplina escolar e as suas origens. De acordo com Freire (1981, p. 73), “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Portanto, compete aos coordenadores na escola pesquisar as contradições existentes no cotidiano da comunidade escolar com vistas a analisar e intervir com ações que possibilitem desenvolver um processo de formação que favoreça os alunos da classe trabalhadora na compreensão das injustiças sociais e de sua superação.

Nas respostas a seguir analisamos em que medida os coordenadores avançaram no entendimento teórico no tocante ao fenômeno da violência e da indisciplina escolar, bem como nas atividades da pesquisa-ação.

Com relação à questão 3, sobre compreensão conceitual da caracterização da violência e indisciplina escolar, obteve-se as seguintes respostas:

**Coordenador 1** - "Indisciplina é a quebra de regras impostas pelo sistema educacional, (normas e regimento escolar). Violência é o ato de atingir o outro, fisicamente, verbalmente, psicologicamente, etc., com o intuito de diminuir ou menosprezar".

**Coordenador 2** - "Normalmente quando se fala em indisciplina se remete apenas as atitudes/comportamento negativos do aluno e não do professor. Entretanto, a meu ver, indisciplina escolar envolve analisar o comportamento tanto dos profissionais da escola como dos alunos. Toda relação entre pessoas existe regras e respeito que devem ser cumpridas. E, num contrato pedagógico não é diferente. Nas relações direção x alunos; coordenador pedagógico x alunos; professor x alunos e profissionais x profissionais essas regras precisam ser bem delineadas e cumpridas por ambos para que o objetivo da função social da escola seja alcançado. Pois, os alunos têm consciência crítica de quando o professor não está cumprindo bem o seu ofício: aula mal elaborada, falta de domínio do professor com a turma ou até mesmo do conteúdo, falta e não repõe de forma adequada o conteúdo, passa tarefa e não cobra ou não as corrigem, aulas sem criatividade, avaliação sem critérios e tradicionais. Em relação aos coordenadores pedagógicos, os alunos têm noção de quando eles sabem coordenar todo o processo pedagógico da escola com dinamismo, competência, com ética e criatividade. Da mesma forma sabem analisar a atuação e postura do diretor. Enfim, uma equipe pedagógica responsável, compromissada, inovadora, criativa nos seus respectivos papéis e bem articulada não é

levada, em hipótese alguma, na brincadeira, na algazarra pelos alunos. Aliás, quando tem bons exemplos, mesmo que desvie algumas vezes o foco da aprendizagem, seguem o exemplo de seus mestres, ou seja, aprendem a reconhecer e respeitar as regras do contrato didático – chegam na hora certa, pedem licença para se ausentarem da sala, não faltam, estudam e fazem as atividades em dias, mantém a agenda organizada. Enfim, com raras exceções não levam a escola a sério, porque aprenderam a ser disciplinados com os professores e seus pais. Nesse contexto, concebo a indisciplina como um reflexo/resposta das ações mal planejadas e executadas pelos profissionais da escola. Isto é, o comportamento indesejável/indisciplinado dos alunos é o produto do nosso trabalho quando não organizado com o acréscimo da falta de motivação e dos problemas oriundos de seus lares, os quais na maioria das vezes são econômicos e afetivos. Agora, violência escolar é ainda mais séria, pois reflete na escola as frustrações do aluno de seu cotidiano, o que o leva além de não seguir as regras do contrato didático, agredir fisicamente colegas e professores. Há vários tipos de violência na literatura, dentre eles destaco: Violência contra o patrimônio; Violência simbólica; Violência física aos colegas e professores - Brigar, xingar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, espancar, andar armado e, também participar das atividades das gangues".

**Coordenador 3** - "Violência pode ser entendido como ações praticadas por grupos e/ou um indivíduo, capazes que causar consequências que afetam física e/ou psicologicamente outros. Considero como indisciplina, o descumprimento de regras pré-estabelecidas".

**Coordenador 4** - "Violência é uma transgressão da ordem e das regras de convívio social, tendo a violência Simbólica e a física no ambiente escolar, já a indisciplina escolar consiste na rebeldia e falta de limites".

**Coordenador 5** - "A violência escolar é uma questão muito ampla, pois envolve diversas formas devido sua complexidade, difícil sua definição, assume várias formas de manifestações, por exemplo, desde desobedecer a ordem imposta pelo professor ou até mesmo um crime ou delito. Já a indisciplina escolar é quebrar regras impostas pelo professor ou escola, está diretamente ligado a conduta do aluno nas atividades pedagógicas, professores e escolas".

**Coordenador 6** - "Violência em meio escolar decorrem de fatores internos e externos, pois existem os casos de violência produzida na

escola e a violência externa, que adentra os muros das unidades escolares. Já indisciplina entendo como comportamentos particulares e inadequados de resistência às atividades propostas pelo professor e também à participação de grupos que adotam condutas que desestabilizam o ambiente de aprendizagem em sala de aula."

Ao analisarmos as respostas dos coordenadores na escola com relação ao conceito de violência escolar é notório que a maioria a compreende como reflexo de fatores internos e externos, um fenômeno decorrente de ações que afetam física e psicologicamente o indivíduo.

Evidencia-se também que eles têm uma compreensão de violência e indisciplina escolar que se aproximam dos conceitos discutidos na linha de pesquisa "Educação e Violência" pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas e Práxis Educacional (GEEPE). Inclusive os coordenadores 2 e 4 apropriaram-se de alguns termos ao mencionarem que "há vários tipos de violência na literatura, dentre eles destaco: Violência contra o patrimônio; Violência simbólica; Violência física; Violência é uma transgressão da ordem e das regras de convívio social, tendo a violência Simbólica e a física no ambiente escolar".

Para corroborar nosso entendimento sobre esses fenômenos, Soeiro (2003) classifica a violência escolar em três aspectos: violência na escola, violência da escola e violência à escola.

A violência na escola não está diretamente relacionada às atividades e à organização do espaço escolar; ela ocorre por se tratar de um ambiente diversificado e propício aos conflitos como qualquer outro.

Já a violência da escola é produzida pela própria instituição, por meio das relações de poder de professores/gestores com regras autoritárias e comportamentos abusivos.

E por fim, a violência à escola, que muitas vezes está relacionada à violência da escola, com depredações ao patrimônio e rebeldia dos alunos.

No que se refere à indisciplina escolar, todos os coordenadores a compreendem como a quebra de regras impostas pela escola, com ênfase ao coordenador 2 que menciona a indisciplina não só dos alunos, mas dos seus profissionais, uma vez que isso compromete o objetivo da função social desse ambiente educacional.

Consoante Camacho (2001, p. 129), o termo indisciplina não pode se restringir apenas à desordem ou a falta de regras, pois esta pode ser compreendida como inconformismo ou resistência. Porém, “[...] mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total e em que cada aluno tem o seu querer”.

Outros autores como Guimarães (1999) e Aquino (1996) enfatizam que a escola está organizada para atender um grupo homogêneo, já que quanto mais igual, mais fácil é para disciplinar e educar. O fato é que essa dinâmica desconsidera as diversidades dos seus alunos e muitas vezes contribuem para a indisciplina ou até mesmo para a violência escolar.

Em relação à questão 4, sobre os sub-projetos realizados por meio do OBEDUC na escola, obteve-se as seguintes respostas:

**Coordenador 1** - "Projeto Somos todos da Paz, CAP (Cultura, Arte e Paz) emanado da Secretaria Estadual de Educação (SED) para o ano de 2016, no qual desenvolvemos com parceria do OBEDUC. Projeto de Leitura – Contação de histórias".

**Coordenador 2** - "Atualmente, a escola desenvolve aulas de reforço no contra turno, o Tarefão para os alunos do 9º ano, capoeira, jiu jitsu e recreio divertido".

**Coordenador 3** - "Atualmente estamos com os seguintes projetos: Aula Temática; Semana Pense Verde; Leitura: Mala Viajante; Brincando de

Tabuada; Conteúdos apostilados; Formação continuada na área de Matemática (anos iniciais)".

**Coordenador 4** - "Horta na escola; Projeto: Dengue aqui não; Projeto: Informativo; Projeto: Viajando com os livros; Projeto: Arte na Escola".

**Coordenador 5** - "Rádio Recreio (abordamos temas como homofobia, cidadania, *bullying*, meio ambiente e divulgação de notícias de interesse da escola, dentre outras atividades culturais); Dança Funk (fazendo com que a arte da dança, funcione como um meio de integração social contribuindo para minimizar atritos e violência entre os alunos no âmbito escolar); Aprendendo Matemática de Forma Lúdica (estimulando o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, sendo assim procuramos alternativas para o conhecimento científico a partir do cotidiano escolar); Projeto Pipas (projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Física e Matemática, onde os professores fizeram suas abordagens dentro de suas disciplinas o que possibilitou maior compreensão e apreensão do tema proposto); Projeto de Leitura (oferecer aos alunos situações que possa despertar o interesse e o prazer pela leitura, afim de entender a linguagem e a linguagem científica)".

**Coordenador 6** - Projeto Damas e Projeto Futsal.

Segundo Thiollent (2003, p. 74), ultimamente a pesquisa-ação tem sido utilizada na educação "[...] pelo fato de focalizar suas ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado" com as atividades envolvidas em um trabalho interdisciplinar e de forma coletiva em busca de alterar comportamentos individualizados e de competição, sempre com prioridade para a melhoria das relações interpessoais.

Nesse sentido, podemos observar que todos os coordenadores desenvolvem atividades voltadas para a aprendizagem dos alunos, bem como na sua interação social, têm como meio facilitador da aprendizagem a mudança das relações pessoais, a melhoria do respeito mútuo, da relação de amizade.

É evidente a preocupação dos coordenadores e professores em encontrar alternativas metodológicas e projetos para auxiliar na solução dos problemas supostamente diagnosticados ou

apontados pelos professores. Assim, Santos (*et. al.*, 2004, p. 8) relatam que

Esse momento de identificação dos problemas é conceituado como tomada de consciência, ou seja, a percepção da existência de problemas e situações complexas no meio. **Assim a pesquisa ação se configura num importante instrumento de formação docente que habilite o professor a elaborar e aplicar metodologias capazes de atender as necessidades dos alunos, de refletir criticamente em torno das políticas públicas de educação como também sobre as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem.** (Grifos nosso).

Vale ressaltar que o OBEDUC disponibiliza para a escola diversos materiais, entre eles o de papelaria, jogos e esportivos e quando solicitado pelo coordenador, o que facilita no desenvolvimento dos projetos elaborados pelos coordenadores.

Na questão 5, quando questionamos sobre as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das atividades apresentadas por meio do OBEDUC na escola, obteve-se as seguintes respostas:

**Coordenador 1** - "O envolvimento do corpo docente; Trabalho interdisciplinar e Adequação do tema com os conteúdos curriculares (dificuldade dos professores fazer esse acasalamento)".

**Coordenador 2** - "Primeiramente, conseguir motivar a equipe pedagógica participar do grupo de estudos realizado na UEMS. E, em segundo lugar, desdobrar a função de coordenadora para atender as exigências do Programa OBEDUC na escola".

**Coordenador 3** - "O envolvimento dos professores da escola nas atividades desenvolvidas pelo OBEDUC".

**Coordenador 4** - "O engajamento de Educadores na elaboração e desenvolvimento de projetos".

**Coordenador 5** - "As dificuldades encontradas é o envolvimento dos professores perante as atividades realizadas, pois nem todos os professores se interessam em participar do projeto e desenvolver ações voltadas a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem,

entendemos que somente no coletivo e com ações proativas conseguiremos enfrentar os problemas que afligem a escola".

**Coordenador 6** - "Não tenho muitas dificuldades, porém acredito que deveria haver um maior número de participante nas atividades. Os jogos eletrônicos e as redes sociais têm afastado os jovens estudantes das atividades esportivas".

Exceto o coordenador 6, os outros mencionam a ínfima participação dos demais profissionais da escola como principal dificuldade para desenvolver as atividades propostas pelo OBEDUC e o projeto de pesquisa-ação na escola

Entretanto, observamos que isso ocorre devido a maior parte das atividades acontecerem no contraturno, o que dificulta o envolvimento dos professores da escola, que possuem uma extensa carga horária de trabalho e muitos com aulas em outras escolas e também por não receberem incentivo financeiro.

Porém, os participantes buscam o projeto e o envolvimento nas atividades para melhorar seu conhecimento sobre esse fenômeno tão complexo que é a violência e as questões relacionadas à indisciplina escolar. Ademais, apresentam interesse em melhorar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Quando questionamos se as atividades realizadas pelo OBEDUC colaboram para amenizar os conflitos na escola, tivemos as seguintes respostas:

**Coordenador 1** - "Sim. Desde o início do projeto tenho trabalhado com foco no tema, sendo Violência: faces e nuances, replantando a verdadeira consciência sustentável; Diversidade racial e cultural, Cultura, Arte e Paz."

**Coordenador 2** - "Mais ou menos. Precisava ter uma bolsista para auxiliar<sup>9</sup> e profissionais da escola envolvidos, principalmente nos

---

<sup>9</sup> O coordenador reclama sobre o fato de a bolsista que o auxilia na escola não ter conseguido se envolver plenamente com as atividades. Porém, essa dificuldade está relacionada à formação inicial da aluna, visto que os bolsistas da

estudos teóricos, para encontrar novas possibilidades para o fazer pedagógico. Além disso, este ano não consegui resolver o problema de indisciplina no 6º ano, e o diretor teve que dar transferências a vários alunos. O problema de drogas está sendo um problema sério em nossa escola".

**Coordenador 3** - "Sim. É notório que os alguns professores e alunos envolvidos nas atividades do OBEDUC têm (re)pensado suas posturas diante de algumas situações conflituosas".

**Coordenador 4** - "Sim, pois leva nos alunos a refletir e conscientizar- se sobre a violência e indisciplina no âmbito escolar".

**Coordenador 5** - "Sim: O trabalho realizado pelo OBEDUC busca a melhoria da aprendizagem por meio da melhoria das relações interpessoais, essas atividades contribuem de forma significativa, buscando uma consciência coletiva para melhorar as relações interpessoais entre aluno/professor, aluno/aluno e professor/aluno".

**Coordenador 6** - "Acredito que ameniza, pois as atividades são direcionadas no sentido de orientar os participantes quanto à boa convivência entre os pares, a sua própria autonomia enquanto aluno, a cooperação, o respeito às regras, a ética e à solidariedade".

Em sua maioria, os coordenadores afirmam que as atividades desenvolvidas durante o ano letivo tiveram o intuito de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos; que as relações interpessoais entre os integrantes da comunidade escolar melhoraram em decorrência de um trabalho coletivo e participativo. As atividades tornaram o ambiente mais agradável aos alunos, com o sentimento de pertencimento e consequentemente propício para promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

É notória a preocupação do coordenador de número 2 em não conseguir motivar os professores a estudarem e, sobretudo

---

graduação estão cursando a primeira ou segunda série dos cursos, portanto, sem os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários para um bom desempenho.

por não resolver o problema de indisciplina e violência do 6º ano. De fato, apresenta problemas que precisam da reflexão teórica para encontrar alternativas. Nesse caso remetemos a Barbier (2002, p.54), quando assinala que

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva [...].

Em determinado momento o coordenador número 2 foi auxiliar os professores na sala de aula, o que facilitou a sua percepção sobre os “alunos problemas”, os que, embora estejam no 6º ano, não estão alfabetizados, visto que alguns erram a escrita do próprio nome, outros não conseguem ler e interpretar textos simples. Mesmo ciente de que poderia deixá-los envergonhados ou revoltados<sup>10</sup>, fez o convite aos alunos para trabalharem em outra sala até que aprendessem a ler e a escrever. Ou seja, ele orientou, esclareceu e conscientizou os alunos quanto à necessidade de retomar determinados conteúdos e a aprendizagem perdida, o que foi prontamente aceito e esse novo desafio estava posto.

A partir desse momento, o coordenador percebeu nesses alunos a possibilidade de fazer uma intervenção, auxiliado pela pesquisa-ação, ao compreender as razões das dificuldades. Para isso, por meio de rodas de conversas, começou a pesquisar as opiniões deles sobre a escola, professores, os amigos, a coordenação pedagógica e a direção escolar, os conteúdos estudados, a merenda da escola, dentre outras questões. Da mesma forma fazia com que eles avaliassem suas próprias atitudes. Barbier (2002, p. 70-71) assevera que

---

<sup>10</sup> Atitude considerada por muitos pedagogos como antipedagógica.

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional.

Ciente dessa assertiva, por 40 dias, o coordenador 2 manteve contato mais direto com os alunos a fim de acompanhar o desenvolvimento escolar e melhor avaliá-los quanto ao desempenho na leitura e na escrita. Para atingir a recuperação, os alunos voltavam no contraturno duas vezes por semana. Dessa forma foi possível diagnosticar os principais problemas para intervir adequadamente.

Com o apoio da técnica do Núcleo de Apoio Pedagógico (NUESP) e de psicólogas foi possível a confirmação de que um dos alunos possui dislexia, dois têm deficiência intelectual e dois com traços de hiperatividade. Um aluno com 14 anos de idade possui baixa autoestima em virtude de sentir-se feio pelo fato de ser pequenino, magrelo e não ter aprendido a ler na idade certa. Igualmente, dado o carinho e empatia do coordenador 2 um aluno lhe confessou ser usuário de drogas. Para não os excluir após esse diagnóstico, o trabalho foi retomado junto com os demais alunos e orientou os professores sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e uma proximidade maior, por se tratar de alunos com necessidades especiais. Contudo, continuou o trabalho com eles no contraturno.

Foi primordial para a pesquisa e ação pedagógica esse coordenador conhecer a realidade da dificuldade da aprendizagem e social dos alunos, tanto para avançar na discussão pedagógica com os professores no sentido de orientá-los didaticamente quanto motivá-los a pensar em alternativas metodológicas de ensino, como também para os alunos avaliarem o próprio comportamento e atitudes. Nesse aspecto, Barbier (2002) acentua que a pesquisa-ação não se resume em chegar à escola, observar, fazer entrevista, levar um texto para promover uma discussão sobre determinado assunto.

Nesse sentido, o coordenador 2, além de ter um olhar investigativo, reservou tempo para dialogar e descobrir que os alunos eram, em sua maioria, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, algumas não eram alfabetizadas, carregavam problemas emocionais, viviam no bairro mais carente da cidade; três desses alunos moravam com os avós e um deles já havia sido morador de rua. Todos sofriam bullying pelo fato de terem dificuldades de aprendizagem, serem pobres e um por se considerar “feio”.

Endossados por Barbier (2002), podemos afirmar que em uma pesquisa-ação o pesquisador não trabalha sobre os outros, mas é sempre com os outros. Logo, a partir do momento em que o coordenador 2 propôs a aula em outro ambiente e também no contraturno e ressaltou a importância da participação de todos, os alunos perceberam que ele mostrava interesse em ajudá-los e, daí houve o interesse por parte deles também, o que tornou a relação de confiança e propícia para o desenvolvimento da pesquisa.

Quando questionamos se recebem apoio da gestão da escola na realização das atividades propostas pelo OBEDUC, os coordenadores afirmaram:

**Coordenador 1** - Sim.

**Coordenador 2** - A direção sempre disponibiliza espaço para as aulas de capoeira, jiu jitsu e dança. Contudo, não tem tempo para as ações práticas, teóricas e de pesquisa que o projeto propõe.

**Coordenador 3** - Sim. Recebo irrestrito apoio em todas as atividades desenvolvidas.

**Coordenador 4** - Sim, uma vez que a gestão escolar vê as realizações das atividades do OBEDUC como uma parceira para minimizar os conflitos gerados dentro da escola.

**Coordenador 5** - No início a escola ficou com um certo receio das atividades proposta pelo OBEDUC, mas com um certo tempo a gestão escolar percebeu que o projeto iria beneficiar os alunos e demais membros na melhoria da educação, depois desse amadurecimento de

ideias a escola sempre apoiou nossas atividades cedendo os espaços necessários para o andamento do projeto.

**Coordenador 6** - Sim. Tenho total apoio da gestão na realização das atividades do OBEDUC.

Todos os coordenadores afirmaram ter o apoio da gestão escolar em que atuam. Isso ocorreu talvez pelo fato de os gestores acreditarem na importância da parceria entre escola e universidade e nos professores que estavam envolvidos diretamente com o Programa do OBEDUC. Contudo, se questionou por que esses gestores não motivavam os professores a se envolverem com o projeto, visto que todos tinham ciência de que é fundamental o trabalho coletivo para o êxito da formação dos alunos.

Assim, questionamos sobre a participação dos professores na realização das atividades propostas por meio do OBEDUC, obteve-se que:

**Coordenador 1** - "Sim. Por ser ligado a Projeto de âmbito escolar (emanados SED), mas parceria fora isso, muito pouco. Reclamam que há muitas atividades a serem desenvolvidas (planejamento, avaliações, registros, etc.), e não abraçam a causa".

**Coordenador 2** - "Na atividade de Tarefão os professores envolvidos sempre auxiliam passando as atividades que deverão ser realizadas pelos alunos. Os demais professores sempre falam que estão a disposição. No entanto, nunca vieram no contra turno auxiliar nas atividades desenvolvidas no projeto e nas aulas de reforço escolar".

**Coordenador 3** - "Sim. É notório que com o passar do tempo o número de professores da escola, envolvidos nas atividades do OBEDUC tem aumentado significativamente".

**Coordenador 4** - "Sim, mas percebemos que é um número pequeno de professores que participa na execução de ações".

**Coordenador 5** - "Muito pouco, os professores quase não participam das atividades propostas pelo OBEDUC, muitos deles relatam que por

serem em contra turno ou aos sábados, tem aulas em outras escolas e não tem tempo nos finais de semana".

**Coordenador 6** - "Sim. Sempre que solicitados colaboram com as atividades do OBEDUC".

Pode-se notar que a maior parte dos coordenadores das atividades do OBEDUC nas escolas não tem o envolvimento dos demais professores nas atividades desenvolvidas, o que nos remete à reflexão quanto à alegação da falta de tempo aliada às diversas atividades e de tempo consumidos no dia a dia da escola.

Quando questionamos se perceberam mudança de comportamento do aluno durante e após a realização das atividades do OBEDUC, responderam:

**Coordenador 1** - "Uma maioria sim. Principalmente os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, isto se deve ao trabalho e envolvimento dos professores. Percebo que os professores dos anos finais do ensino fundamental realizam o trabalho com menos comprometimento e ser uma idade mais crítica dos alunos, fase inicial da adolescência ( mais rebeldes)."

**Coordenador 2** - "Sim percebo uma vez que as atividades desenvolvidas motivam os alunos e melhoram sua autoestima. Contudo, o problema mais preocupante é o uso indevido de droga por crianças a partir de 12 anos de idade e por conta desse problema, a indisciplina e violência ainda ocorre. Mas a escola de uma maneira geral está a cada ano melhor."

**Coordenador 3** - "Sim. É perceptível a mudança de comportamento de alguns alunos, tanto no decorrer do desenvolvimento das atividades como em sala de aula."

**Coordenador 4** - "Esta percepção se dá durante o ano letivo, uma vez que as ocorrências diminuíram gradativamente, principalmente quando se trata de violência."

**Coordenador 5** - "Sim temos relatos de alunos e de pais que com a participação de seus filhos nas atividades do projeto, ficou mais

concentrado nas aulas tendo assim um maior aproveitamento e de notas."

**Coordenador 6** - "Sim. Tenho observado atitudes de colaboração e respeito entre eles na medida em que a participação nas atividades recreativas, realizadas no contra turno, despertam maior interesse, colaborando com a melhoria no comportamento individual e nas relações interpessoais."

Os coordenadores foram unânimes ao afirmarem que as atividades desenvolvidas com o apoio do OBEDUC contribuíram de maneira a modificar o comportamento dos alunos envolvidos e da escola, fato que tem refletido na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, vez que estão mais participativos na escola e em todas as atividades realizadas que envolvem a comunidade.

Quando questionamos a que atribuem os conflitos existentes na escola e como eles são tratados, obteve-se:

**Coordenador 1** - "Muitos dos casos são provenientes do contexto fora da escola (namoros, questões familiares, sociais, econômicas e culturais)."

**Coordenador 2** - "Em parte atribuo o que descrevi na questão um. Mas, o agravante é a questão socioeconômica e cultural. A maioria dos alunos não vê perspectiva de futuro e isso reflete quanto ao interesse pelos estudos. Na escola há um fichário individual de acompanhamento pedagógico, onde é registrado pela coordenação pedagógica o avanço do processo de aprendizagem e os problemas indisciplinados ocorridos no dia a dia. Os coordenadores cientes dos problemas apontados pelos professores chamam alunos e pais para orientações individuais."

**Coordenador 3** - "Os conflitos que aparecem no ambiente escolar, em sua maioria, é reflexo de problemas sociais e econômicos da própria sociedade contemporânea. Os conflitos são tratados por meio do diálogo, seguindo as normatizações do regimento escolar vigente."

**Coordenador 4** - "A uma diversidade econômica e cultural."

**Coordenador 5** - "O conflito de certa forma é natural do ser humano, percebe-se que os profissionais da educação não estão preparados para lidar com essa questão, pois quando deparados por tais fatos eles não são solucionados, muitas vezes os alunos são transferidos para possíveis soluções."

**Coordenador 6** - "Os conflitos em geral, acontecem por conflitos de interesses em questões relacionadas à rivalidade entre alunos e principalmente alunas na disputa por namorados e namoradas. A escola tem procurado dialogar e aplicar as penalidades constantes no regulamento interno."

A maior parte dos coordenadores atribui os problemas extraescolares como fator contribuinte para os conflitos existentes na escola. Em nenhum momento é mencionada a dinâmica organizacional da escola como fator gerador de questionamentos, de conflitos. Também não aparecem as relações interpessoais professor/aluno e nem o processo de ensino, didático e pedagógico.

Em relação a como esses conflitos são tratados, a maioria afirma que a escola utiliza o diálogo como meio de abordagem, mas que em determinados momentos faz-se necessário recorrer ao regulamento interno da escola.

Sobre quais abordagens teóricas a respeito da violência e da indisciplina escolar, são utilizadas para auxiliar no desenvolvimento do projeto, mencionaram os seguintes autores<sup>11</sup>: Alba Maria Zaluar; Áurea Maria Guimarães; Celso Vasconcelos; Eric Debarbieux; Julio Roberto Groppa Aquino; Marilena Chauí; Michel Foucault; Mirian Abramovay; Paulo Freire; Pierre Bourdieu.

Nas rodas de conversas e nos encontros de estudos realizados com os participantes do OBEDUC e do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)", da linha de pesquisa "Educação e Violência Escolar", os coordenadores das

---

<sup>11</sup> Optamos por apresentar nessa questão os autores que apareceram no maior número de respostas.

escolas participam com leitura e discussão sobre os diversos autores que escrevem sobre a violência e a indisciplina escolar, entre eles, alguns foram citados pelos coordenadores.

Quando questionados em que medida a implantação do OBEDUC e do projeto de pesquisa-ação ajudou no combate à violência e à indisciplina escolar na escola em que coordenava, mencionaram que:

**Coordenador 1** - "Por meio de leituras teóricas e das discussões no grupo de estudos, tem me auxiliado a compreender a ocorrência da violência e facilitado o diálogo reflexivos com os envolvidos, mostrando que isso não é questão de "honra"; os temas abordados nos estudos e que fundamentam os subprojetos também tem proporcionado reflexão e compreensão da realidade."

**Coordenador 2** - "O OBEDUC sinalizou novas formas para trabalhar o pedagógico para amenizar a indisciplina e violência escolar. Os jogos, danças, atividades recreativas, teatros, filmes, projetos e principalmente estudos sobre o que é indisciplina e violência escolar tem contribuído para compreensão do problema e da melhoria das relações interpessoais tanto dos alunos quanto dos professores".

**Coordenador 3** - "Primeiramente, por meio de "rodas de conversa" realizadas no início da implementação do projeto na escola, onde o coordenador institucional do projeto, juntamente com outros componentes do grupo realizou a discussão de textos, com destaque para 'Áurea Guimarães que discute a Escola como espaço de violência e indisciplina. Momento em que tornou-se perceptível para muitos dos envolvidos que o espaço escolar também é um local gerador de violências. Posteriormente, por meio de atividades realizadas com os alunos."

**Coordenador 4** - "Por meio de palestras de conscientização e de projetos pedagógicos com o objetivo de aproximar toda a comunidade interna e externa, visando o bem estar social."

**Coordenador 5** - "Com a implementação das ações do OBEDUC percebemos que os alunos envolvidos tiveram um melhora significativa quanto as expectativas sociais de mudanças de realidade, com respostas satisfatórias e duradouras a questões que afligem toda a unidade escolar. Nesse sentido as ações do observatório da violencia

abarcam as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Sociologia, Psicologia, a Ética, as Artes, Esportes e a dança, envolvendo a escola e a família. Proporcionando uma melhor sociabilidade da comunidade escolar, de participação coletiva e colaborativa, de respeito e de integração família/escola."

**Coordenador 6** - "De acordo com alguns relatos de professoras regentes de salas no ensino fundamental 1 e professores de diversas disciplinas no fundamental 2, houve melhoria no comportamento e de atitudes de alguns alunos que fazem ou fizeram parte das atividades do OBEDUC na escola, minimizando ocorrências relacionadas à indisciplina e violência no ambiente escolar."

Percebe-se pelas respostas dos coordenadores que as leituras que proporcionaram embasamento teórico, palestras, oficinas, discussões teóricas, as aulas de acompanhamento da aprendizagem no contraturno, jogos, brincadeiras, danças, atividades lúdicas, teatros, filmes e projetos ministrados pelos coordenadores e parceiros do OBEDUC auxiliaram de maneira significativa a compreensão do fenômeno da violência e sua ocorrência, proporcionaram meios e condições de analisar, avaliar e interferir para amenizar a violência e a indisciplina escolar. Contudo, dado a quantidade de artigos, capítulos de livros produzidos nesse período, os coordenadores também perceberam o avanço na produção do conhecimento e nas ações de intervenções.

### **Considerações Finais: possibilidades e limites na atuação dos coordenadores da escola por meio do OBEDUC**

Nas análises foi possível observar que envolver a participação dos professores, coordenadores pedagógicos, professores readaptados e direção das escolas no Programa do OBEDUC e no projeto desenvolvido de pesquisa-ação inicialmente foi uma das dificuldades encontradas pelos coordenadores do OBEDUC na escola. No entanto, a possibilidade de uma bolsista da graduação ajudar no desenvolvimento das atividades e também o fornecimento de materiais didáticos

pedagógicos, de esportes, jogos entre outros para serem usados em atividades diferenciadas, acabou por atrair alguns professores e diretores das escolas.

Assim, um dos obstáculos apresentados para uma maior participação nas atividades proporcionadas por meio do OBEDUC foi em relação ao tempo disponível para dar as aulas e ainda fazer as atividades realizadas no contraturno acompanhando os seus alunos. Nesse sentido, alegavam falta de tempo e que aos sábados, como não era dia letivo, a maioria dos professores não ia à escola para acompanhar os alunos. Porém, o coordenador do OBEDUC na escola, juntamente com os professores que compareciam e com os bolsistas da graduação, realizavam as atividades planejadas e programadas.

Nota-se também, que a maioria dos coordenadores das atividades do OBEDUC na escola atribuiu os conflitos existentes no interior da escola a fatores econômicos, sociais e familiares. Porém, as atividades desenvolvidas eram voltadas para a comunidade interna e externa, muitas voltadas especificamente para os pais, para questões familiares, culturais e sociais. Nesse sentido, quando realizadas atividades que envolviam a família, havia sempre a participação dos pais.

No início do ano letivo de 2016 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) iniciou o projeto "Família na Escola", o que pode facilitar ainda mais a participação dos pais e um número maior de famílias envolvidas no ambiente escolar e assim, contribuir para aproximação, envolvimento e reconhecimento das atividades desenvolvidas pelo OBEDUC nas escolas, o que possibilita a construção de um ambiente de ensino e de aprendizagem com maiores possibilidades de acerto e de minimização dos casos de violência e indisciplina escolar.

Cabe destacar, em linhas gerais, que os coordenadores entrevistados reconhecem a problemática da violência e da indisciplina escolar; no entanto, muitos a atribuem a fatores externos à escola, pois não haviam percebido que a própria organização escolar e as posturas na relação professor-aluno são

fatores geradores de conflitos, ou seja, que a escola também é uma instituição geradora de violência.

Destaca-se ainda, a necessidade de se promover junto aos profissionais da educação, cursos de formação continuada para trabalharem as questões relacionadas ao fenômeno da violência e a indisciplina escolar, pois conforme Ferro (2013), a escola deve se adequar às exigências atuais, tanto em sua estrutura física como profissional, visto que muitos dos cursos de formação para professores têm apresentado um currículo distinto da realidade escolar contemporânea.

Contudo, é notório que, com o Programa OBEDUC e o projeto de pesquisa-ação desenvolvido nas escolas estaduais de Paranaíba-MS ocorreu um avanço nas discussões em relação à temática da violência e da indisciplina escolar, fato evidenciado pelo número de atividades desenvolvidas nas escolas e as publicações em artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso realizados e orientados pelo grupo de pesquisadores. No entanto, falta ampliar suas ações para o processo de formação continuada ou em serviço dos profissionais atuantes na rede de ensino, de modo a contribuir em suas práticas de abordagem para casos de indisciplina e violência escolar.

Esperamos que as nossas reflexões possam ampliar o debate acerca da política de planejamento e abordagem das atividades direcionadas ao combate à violência e à indisciplina escolar. Destaca-se a importância de ter profissionais aptos a lidarem com as transformações existentes na sociedade contemporânea, uma vez que a escola e a universidade são locais de produção e disseminação do conhecimento e podem contribuir para a formação de uma sociedade reflexiva e crítica.

## Referências

- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo-SP: Summus, 1996.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília-DF: Liber Livro, 2002.
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**, São Paulo-SP, v. 27, n. 1, 2001.
- FERRO, J. P. **Violência escolar em foco: percepções e encaminhamentos de professores e gestores**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/MS, 2013.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo-SP, v. 31, n. 3, 2005.
- FRANCO, M. A. S. práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo-SP, v. 41, 2015.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2004.
- GUIMARÃES, A. ESCOLA: espaço de violência e indisciplina. **Revista eletrônica do Lite**, v. 1, 1999.
- MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em perspectiva**, Viçosa-MG, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.
- MESQUITA, S. de; RAMALHO, H. M. de B. Trabalho infantil no Brasil urbano: qual a importância da estrutura familiar? **Economia contemporânea**, v. 19, 2015.
- MIZIARA, L. A. S. **A Coordenação pedagógica e a práxis docente**. 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2008.

- OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília-DF: Líber livro, 2005.
- PEREIRA, M. A. da S. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2009.
- SANTOS, L. dos; COSTA, R. R. da ; TREVISAN, T. S. Pesquisa ação e participante: suas contribuições para o conhecimento científico. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd-SUL**, 2004, Curitiba-PR: PUC-PR, 2004.
- SOEIRO, J. Violências e desencontros. In. CORREIA, J. A. E MATOS, M. (Org.). **Violência e violências da e na escola**. Porto: Afrontamento e centro de investigação e intervenção educativas, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

# REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE DE INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A PARTIR DA DISCUSSÃO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Raquel Rosan Chrisitino Gitahy<sup>1</sup>  
Adriana Aparecida de Lima Terçariol<sup>2</sup>

## Introdução

Na sociedade da informação, com o desenvolvimento da internet, novos ambientes virtuais passam a ser usados como espaços de aprendizagem, e dentre eles destacam-se as redes sociais, como por exemplo: WhatsApp, Twitter, Messenger, Facebook, entre outras. Por potencializarem a comunicação de forma síncrona e assíncrona, essas redes sociais tornam-se cada vez mais presentes em contextos educacionais. Inúmeros são os estudos que evidenciam as oportunidades que esses espaços virtuais oferecem para a interação

A interação produzida nesses espaços se efetiva não apenas entre docentes e discentes, mas estende-se para a troca de ideias entre pares, elemento essencial para a construção da autonomia moral, viabilizada a partir da busca e da seleção da informação, possibilita a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo são levados a assumirem a postura de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente. Pedagoga e Bacharel em Direito. Docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e da Universidade do Oeste Paulista. Avaliadora de cursos pelo MEC/INEP. Pesquisadora do Observatório da Educação (OBEDUC). E-mail: gitahy@uem.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Pedagoga. Docente da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de São Paulo. E-mail: atercariol@gmail.com

protagonistas, uma vez que encontram condições de coautoria e autoria de novas ideias.

A partir do uso da rede social Facebook, o presente estudo propõe uma reflexão acerca de como esse espaço pode ser usado para a construção da autonomia a partir da troca de informações sobre o tema violência escolar. O contexto da pesquisa é o Facebook do Observatório da violência nas escolas de Paranaíba, que tem como objeto de estudo o fenômeno da violência e contribui com a melhoria da qualidade da educação básica e a elevação dos índices de avaliação das escolas.

## **1. O ambiente escolar da autonomia: uma necessidade**

A legislação brasileira atribui à escola a responsabilidade pela formação de vários aspectos do ser humano. Assim propõem:

- a declaração dos Direitos Humanos:

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades futuras.

- a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

- a L.D.B, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º).

À educação cabe, portanto, formar indivíduos integrais, capazes de autonomia intelectual e respeitadores da autonomia

do próximo. Não se pode negar também que a escola tem forte influência no que se refere à ideologia e à construção de valores e atitudes morais. É tão marcante a função da escola nesse sentido que, a partir de sua atuação, é possível estabelecer dois tipos distintos de educação moral: a educação da obediência e a: educação do respeito mútuo.

O quadro de Biggs (1976, p. 220), abaixo reproduzido, evidencia essa diferença:

<i>ESCOLA</i>	<i>PENSAMENTO</i>	<i>SENTIMENTO</i>
<b>MANUTENÇÃO</b>	Instrução; recepção aprendizagem de fatos e processos determinados	Transferência de valores e atitudes particulares; conformidade com normas pré-estabelecidas
<b>CRESCIMENTO</b>	Descobrimto; desenvolvimento das estratégias de soluções de problemas sob orientação mínima	Estimulação para posição de autonomia moral

Quadro 1: A escola e seus paradigmas

A diferença entre essas duas escolas, segundo Piaget (1967) e outros autores (BIGGS, 1976; MENIN, 1985), pode se calcar em 2 aspectos, quais sejam:

### 1. *A forma de relação entre professor e aluno*

O procedimento mais usado quanto à orientação do comportamento na educação tradicional é aquele que enaltece o respeito unilateral. A relação é de coação e se revela como um dos fatores de manutenção do egocentrismo; as regras da autoridade são consideradas sagradas, válidas e imutáveis. Sobre o assunto, salienta Piaget (apud MENIN, 1985, p. 29).

A ação do professor sobre o aluno é, portanto, tudo. Ora o professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe

devendo obediência, esta relação pertence, da maneira mais típica ao que os sociólogos chamam de pressão [...].

Há, porém, outro extremo muito bem apresentado por Piaget, que se caracteriza pela liberdade total, sem pressão ou indução, nem mesmo quanto à maneira de como respeitar os pares. Piaget (1967, p. 21) questiona: “llegará por sí mismo al respeto mutuo y a la cooperación? logrará constituir una moral y será esa moral adaptada a la de nuestra sociedad adulta?”

Piaget reconhece a dificuldade de responder à questão, mas salienta que a verdadeira moral está localizada entre os dois extremos. Não se deve descuidar nem do respeito mútuo, nem do unilateral, pois ambos são essenciais para a vida autônoma de um indivíduo.

## *2. A oportunidade de trocas entre pares*

Nas escolas tradicionais, os procedimentos supõem uma única fonte de imposição moral: a autoridade do professor, da escola ou do adulto em geral. As atividades de discussão são raras e há pouquíssimas oportunidades de trocas. Tal realidade de imposição, sem a necessária interação e o intercâmbio deve ser superada por um ambiente escolar de autonomia. Sobre esse assunto escreveu Piaget (1973, p. 79):

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais.

A citação de Piaget confirma a pertinência de uma das questões básicas deste estudo: como obter condições ideais para a libertação do egocentrismo e do respeito unilateral? A resposta está na criação de um ambiente cooperativo, democrático, que não só possibilite como solicite trocas sociais e respeito mútuo.

É evidente que a escola oferece condições para a criação desse ambiente, pois é um local privilegiado, onde as relações

sociais ocorrem a todo momento; contudo, outra questão se coloca: estará a escola preparada para uma dinâmica de relações independentes dos condicionamentos de prestígio e/ou autoridade? Dificilmente a resposta seria afirmativa. No entanto, existem maneiras e elementos que podem favorecer o respeito mútuo e reduzir ao máximo o ambiente de repressão.

Pensar propostas para o desenvolvimento da autonomia implica retomar a teoria da epistemologia genética de Piaget, para quem o conhecimento não é herdado biologicamente, nem é resultado somente da transmissão cultural, mas construído durante a interação sujeito-meio.

Em relação à moral não é diferente; ela também precisa ser construída pelo sujeito, que para isso precisa viver em um ambiente cooperativo, democrático, denominado por Piaget (1967) de Escola Ativa, onde a relação professor-aluno é baseada no respeito bilateral; a moral não é considerada uma matéria à parte, mas sim um aspecto que deve ser discutido em todas as disciplinas; onde a oportunidade de troca entre as crianças é uma constante, já que o trabalho em conjunto, que gera a cooperação e reciprocidade, é considerado essencial para o desenvolvimento da moral da autonomia.

Segundo Piaget (1967, p. 35-36),

Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela **activa** se ha esforzado en colocar al niño en una situación tal que tenga que experimentar directamente estas realidades espirituales y que vaya descubriendo poco a poco, por sí mismo, las leyes constitutivas. Pero puesto que la clase forma una sociedad real, una asociación que descansa sobre el trabajo en común de sus miembros, es muy natural confiar a los mismos niños la organización de esta sociedad. Laborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que haya de encargarse de ejecutar esas leyes y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños adquieren la posibilidad de aprender por la experiencia lo que es la obediencia a la regla, la adhesión al grupo social y la responsabilidad individual.

Ao comentar sobre a Escola Ativa, Menin (1985, p. 33) salienta seu método:

1. Não impor pela autoridade aquilo que a criança pode fazer por si mesma;
2. Criar um meio social especificamente infantil, de tal modo que a criança possa fazer nele as experiências desejadas.

Assim, pode-se concluir que, para Piaget, a obtenção de um ambiente escolar para a autonomia implica uma renovação fundamental dos objetivos. Diz Kami (1987, p. 124): “ao mudar o foco de nosso pensamento daquilo que nós fazemos para como as crianças se desenvolvem, podemos começar a ver os temas acadêmicos e a educação moral partindo do ponto de vista de como as crianças aprendem”.

Ao refletir sobre o ambiente escolar da autonomia nos dias da Sociedade da Informação é imprescindível refletir sobre como as tecnologias digitais de informação e comunicação auxiliam o desenvolvimento de tal autonomia. As redes sociais nesse aspecto podem ser destacadas pela possibilidade de interação e cooperação entre os pares

## **2. A configuração de um ambiente colaborativo e de autonomia: redes sociais e a discussão da questão da violência**

Nos últimos anos, o tema “Tecnologia Aplicada à Educação” passou a integrar o cotidiano de muitas escolas, nos diferentes níveis de ensino. Inúmeras são as inovações tecnológicas criadas recentemente, muitas delas, já presentes nas salas de aula. Espera-se, a partir dessas inovações, promover ambientes educativos mais atualizados e sintonizados com as exigências do mundo moderno. É preciso promover uma educação mais sintonizada com as demandas atuais, utilizar tais recursos como forma de desenvolver nos estudantes

competências, habilidades, valores e, principalmente, maior acesso às informações e à construção de novos conhecimentos.

Como forma de consolidar essas intenções e transformá-las em projetos educacionais, torna-se de extrema necessidade o envolvimento de várias instâncias no desenvolvimento de um trabalho em parceria com educadores, técnicos, gestores escolares e comunidade escolar, visando à construção de um currículo que possa atender de forma plena os estudantes em todos os níveis de sua escolaridade.

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo não deve ser fragmentada, apenas para cumprir exigências burocráticas ou por modismo, mas sim algo que realmente esteja voltado para uma mudança significativa nos processos de ensinar e aprender na escola, ou seja, uma ação que promova caminhos e descobertas significativas para a formação de sujeitos mais ativos, críticos, capazes de buscar informações e transformá-las em conhecimentos úteis para uma melhoria de vida pessoal e profissional. Dessa forma, integrar as TDIC e seus derivados, especificamente, a Rede Internet (rede mundial de computadores) como parte do currículo seria altamente produtivo e teria desdobramentos também na vida efetiva e social do estudante, dentro e fora do ambiente escolar.

A Internet propicia o acesso à informação e à comunicação, potencializa novas oportunidades para o aprendizado, amplia o acesso a inúmeros meios para pesquisas e a informações atualizadas, nos mais variados temas. Essas possibilidades auxiliam na elaboração de atividades pessoais e profissionais, assim como no desencadeamento de relacionamentos diversos.

O número de recursos novos disponibilizados pela web que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, tem se ampliado e colabora para que a Internet se torne cada vez mais presente em contextos educativos como uma ferramenta que amplia os espaços da sala de aula, coloca estudantes e professores em contato com o mundo, isto é, no ciberespaço. Ao articular

*hiperlinks* aos documentos apresentados, propicia o acesso a diversos recursos e serviços, a partir de um único texto e assim amplia as possibilidades de contato a diferentes informações, por caminhos variados.

Trata-se de uma questão de extrema relevância o fato dos estudantes serem incentivados a utilizar um ambiente para o qual nem sempre estão preparados, pois navegar na internet, por exemplo, exige o desenvolvimento do senso crítico diante da quantidade de informações disponíveis, não raro inúteis ou com conteúdos inapropriados, provenientes de fontes desconhecidas, desprovidas de credibilidade. Em geral, muitos conteúdos podem estar disponibilizados de forma superficial, com necessidade de análises mais aprofundadas, e embasadas teoricamente, além de precisarem de uma intervenção pedagógica que possa transformá-los em materiais de aula, atividades, exercícios, em forma de desafios, de modo a se configurarem como ferramentas de trabalho para os professores.

Com isso, a busca de informações nos diferentes meios tecnológicos pode se constituir em um excelente meio para o aprendizado do estudante, desde que haja a intervenção e a orientação dos professores, atuantes nesse contexto, como mediadores do processo de construção dos conhecimentos, na tentativa de inviabilizar, simplesmente, o “copia e cola”.

O propósito principal seria, então, estimular e favorecer o transitar dos educandos por esses ambientes, de modo que tenham contato com conteúdos os quais contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, inclusive o técnico. Desse modo, a partir de intervenções significativas o estudante poderá desenvolver a capacidade de não apenas pesquisar na web, mas também definir a relevância dos conteúdos, organizá-los de maneira adequada, compreendê-los, de forma a possibilitar o uso efetivo dos recursos que a Internet lhe oferece.

É evidente que as características atuais do uso da Internet favorecem uma variedade de recursos os quais acabam por

encantar seus usuários, como, por exemplo: os jogos interativos, as redes sociais, noticiários, programas de entretenimento, entre outros. Dentre esses recursos, destacam-se aqui as redes sociais, que atualmente oferecem inúmeras possibilidades. Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre seu potencial e na quantidade irrisória de sua utilização, principalmente, no âmbito educacional.

### **3. As Redes Sociais como ambientes para interação, colaboração e construção da autonomia: a violência escolar em foco**

De acordo com Alexandro e Norman (2005, p. 2 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011, p. 25), pode-se compreender por rede:

[...] um grupo de indivíduos que de forma agrupada ou individual, se relacionam uns com os outros, com um fim específico, caracterizando-se pela existência de fluxos de informação. As redes podem ter muitos ou poucos actores e uma ou mais categorias de relação entre os pares de actores.

Nessa configuração apontada pelos autores, as redes sociais tornaram-se um espaço significativo para a troca de informações e relacionamentos, com diferentes fins, alcançaram uma relevância que dificilmente foi prevista em seu surgimento. Suas características sociais, de utilização e compartilhamento simultâneo e prático, contribuíram para que se tornassem espaços muito atrativos para todas as faixas etárias, principalmente, os jovens.

Diante dessa realidade, as instituições educacionais não podem ficar alheias, pois a presença dos estudantes nas redes sociais é evidente. À escola cabe então aproveitar esse interesse, oportunizar e incentivar o desenvolvimento de projetos de trabalho que articulem e prevejam interações nessas redes sociais em prol de ações colaborativas que resultem na aprendizagem e no desenvolvimento de competências nos sujeitos envolvidos.

Segundo Romanó (2003 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011, p. 26), os ambientes colaborativos de aprendizagem têm vantagens para os estudantes, tanto no nível pessoal, quanto no nível da dinâmica de grupo:

No nível pessoal:

1) aumenta as competências sociais, de interação e comunicação efetivas; 2) incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; 3) permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; 4) reforça a ideia que cada estudante é um professor; diminui os sentimentos de isolamento e receio da crítica; 5) aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo; 6) fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo.

No nível da dinâmica de grupo:

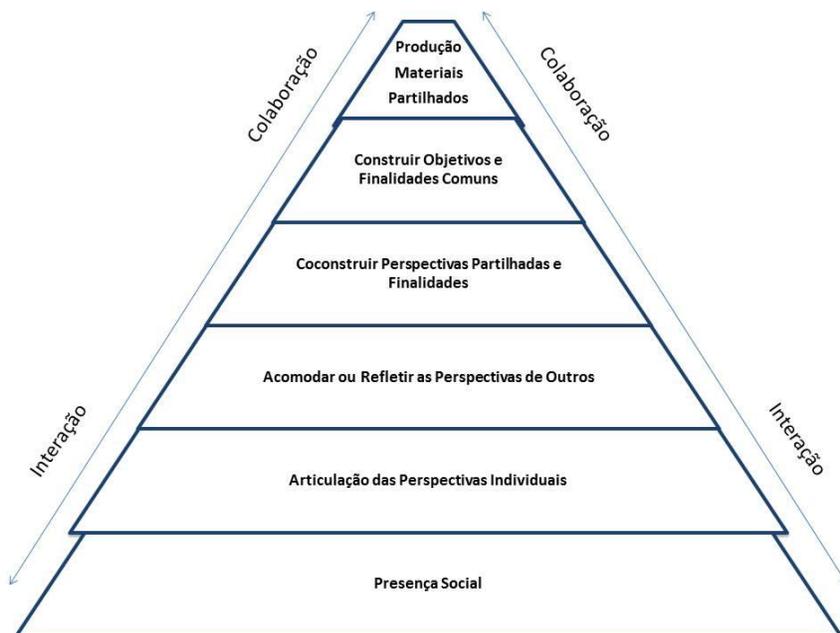
1) possibilitam alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários grupos de estudantes; 2) os grupos estão baseados na interdependência positiva entre os estudantes, o que requer que cada um se responsabilize mais pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos; 3) incentiva os estudantes a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências das aprendizagens individuais; 4) possibilita uma maior aproximação entre estudantes e um maior intercâmbio de ideias no grupo fomentado o interesse; 5) transforma a aprendizagem numa atividade social; 6) aumenta a satisfação pelo próprio trabalho.

Diante dessas vantagens, torna-se possível compreender que a aprendizagem colaborativa é centrada no grupo e não em indivíduos isolados, os quais aprendem a partir de suas interações no e com o grupo; no entanto, a colaboração individual influencia também a aprendizagem dos demais. Assim, identifica-se uma forte interdependência entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem individual. (MEIRINHOS, 2007 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011).

Para Murphy (2004 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011), as redes sociais propiciam a interação, mas a colaboração ultrapassa esse aspecto, uma vez que implica alcançar uma meta comum, como, por exemplo, construir um produto e apresentá-lo ao final de um processo formativo. Nessa dinâmica a interação com os demais da equipe constitui o primeiro passo para que a colaboração se efetive.

Segundo a autora, esse modelo é constituído a partir de uma estrutura conceitual que considera a colaboração como um contínuo processo interativo a partir da socialização em prol da produção de artefatos em conjunto. De acordo com a pesquisadora, a colaboração pode ser entendida a partir de uma sincronia continuada que se desmembra em seis processos. Nesse cenário, a interação se modifica ao longo do processo, simultaneamente, e favorece relações mais colaborativas.

A colaboração aqui é alcançada a partir de um modelo que se constitui de seis estágios, a saber: 1) presença social, 2) articulação das perspectivas individuais, 3) acomodar ou refletir as perspectivas de outros, 4) coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades, 5) construir objetivos e finalidades comuns, 6) produção de materiais partilhados. Conforme ilustra a Figura 01, nota-se que na base está a interação e no topo estão as relações colaborativas que favorecem a construção em conjunto de materiais.



**Figura 01** – Adaptação do modelo de interação/colaboração de Murphy (2004 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011).

Na figura 02, apresentamos esses estágios e seus respectivos indicadores:

<b>Estágios</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Presença Social</i>	Partilhar informação pessoal; reconhecer a presença em grupo; cumprimentar ou exprimir apreço, relativamente, a outros participantes; exprimir sentimentos e emoções; estabelecer objetivos ou finalidades relacionados com participação; expressar motivação acerca do projeto ou da participação.
<i>Articulação Das perspectivas Individuais</i>	Manifestar opiniões pessoais ou crenças sem fazer referência às perspectivas de outros; sintetizar ou fazer referência a conteúdos sem se referir à perspectiva de outros.

<i>Acomodar ou refletir as perspectivas de outros</i>	Discordar diretamente com declarações desafiantes feitas por outros participantes; discordar indiretamente com declarações desafiantes feitas por outros participantes; introduzir novas perspectivas; coordenar perspectivas.
<i>Coconstruir perspectivas partilhadas e Finalidades</i>	Partilhar informações e recursos; solicitar clarificação/esclarecimento; colocar questões de retórica; solicitar <i>feedback</i> ; provocar a partir de uma discussão; responder a questões; partilhar consensos.
<i>Encontrar objetivos e finalidades comuns</i>	Propor um objetivo comum e uma finalidade; trabalhar em conjunto para um objetivo comum.
<i>Produção de materiais Partilhados</i>	Documentos ou outros materiais elaborados pelos membros do grupo trabalhando em conjunto.

**Figura 02** – Parâmetro para análise da interação/colaboração em uma rede social, como, por exemplo, o Facebook - Adaptado de Murphy (2004 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011).

Ao adotarmos como parâmetro esses seis estágios, o presente estudo discute as possibilidades que a rede social *Facebook* oferece para o seu desenvolvimento, a partir das interações desencadeadas no âmbito da página Observatório da Violência Escolar/UEMS.

De acordo com Minhoto e Meirinhos (2011, p. 27), “a presença social é o primeiro passo para existir interação e a interação é um pré-requisito para existir colaboração”. No entanto, os autores ainda salientam que a interação pode se manifestar sem necessariamente contemplar os níveis posteriores que remetem à colaboração. Sendo assim, se uma presença social marcante provoca a presença cognitiva, é importante aproveitarmos esses espaços interativos e transformá-los em oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Para Garrison et al (2000, p. 4 apud LIMA; MEIRINHOS, 2011), a presença social pode ser compreendida como “a capacidade dos participantes numa comunidade de inquirição se projectarem social e emocionalmente como pessoas reais”. Todavia, essa presença social somente será favorecida se o ambiente no qual as relações são estabelecidas propiciar a manifestação, a expressão de opiniões e os sentimentos de todos os sujeitos que ali habitam.

Esse estágio inicial de interação na página do Observatório da Violência Escolar/UEMS foi contemplado na medida em que os participantes desse projeto se posicionaram logo no início de sua criação na rede social Facebook, como exemplifica a Figura 03:

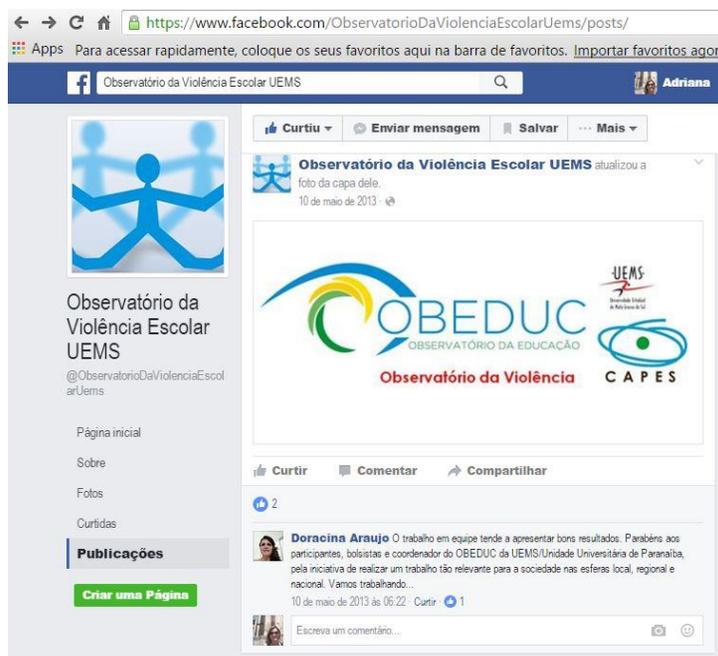


Figura 03: Tela de criação do Facebook do Observatório da Violência Escolar

Nesse depoimento uma das participantes enaltece a importância do trabalho em equipe via rede social, assim como parabeniza os bolsistas e o coordenador do projeto OBEDUC da

UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba pela iniciativa de propor um trabalho voltado para uma temática tão complexa e essencial na sociedade na qual vivemos, como a violência escolar, em níveis local, regional e nacional. Com esse enfoque, se analisarmos os indicadores que sinalizam a vivência da *presencial social*, podemos destacar aqui que essa participante *expressou motivação acerca do projeto, e valorizou ainda a participação das diferentes categorias de sujeitos envolvidos.*

O estágio referente à articulação das perspectivas individuais foi contemplado nessa rede social a partir da publicação de informações que *sintetizaram ou fizeram referência a diversos conteúdos relacionados à temática violência escolar, sem se referir à perspectiva de outros*, como podemos evidenciar na Figura 04:



**Figura 04** – Publicações no Facebook sobre a questão da violência escolar

Essa publicação enfatiza a preocupação do participante que efetivou a postagem com a questão da “homofobia nas escolas brasileiras”. A informação indica diferentes posicionamentos de professores, pais e estudantes quanto à

homofobia no contexto escolar, chama a atenção para a relevância do assunto e a urgência de se criar mais espaços para a discussão dessa temática junto à comunidade escolar.

O estágio voltado à *acomodação ou reflexão das perspectivas de outros* pôde ser constatado por meio da publicação de informações como a apresentada na Figura 05, que evidencia a introdução de novas perspectivas, ou seja, novos questionamentos a partir da divulgação de uma reportagem sobre a criação de uma lei que prevê a punição para estudantes “encrenqueiros” em Campo Grande.



**Figura 05:** Publicação no Facebook sobre leis que envolvem a temática violência escolar

O estágio referente à *coconstruir perspectivas partilhadas e finalidades* ocorreu com uma frequência significativa, uma vez que esse espaço foi construído com a finalidade de todos os seus participantes o reconhecerem como um ambiente para *troca e partilha de informações e recursos* relacionados ao tema “violência escolar”, como evidencia a Figura 06:



Figura 06 –Publicação no Facebook sobre projeto

O partilhar dessa informação chama a atenção para um projeto desenvolvido em uma escola municipal que estimula os estudantes a refletirem e buscarem soluções para o bullying, como, por exemplo, promover uma cultura de “paz” na escola. Criou-se com o compartilhamento dessa e outras informações, espaços para que os participantes dessa comunidade pudessem dialogar a partir de uma postagem pertinente ao tema abordado, de modo a propiciar que os sujeitos envolvidos pudessem efetivar suas interações com o intuito de responder a questões, partilhar consensos, entre outros.

O estágio voltado à *construção de objetivos e finalidades comuns* se evidencia ao entendermos que as categorias de participantes que compõem essa comunidade no Facebook se uniram a partir de um interesse comum focado na luta contra a violência no contexto escolar e seus desdobramentos. Aqui os sujeitos envolvidos compartilham e problematizam informações diversas sobre essa temática, instigam a reflexão e problematizam os impactos dessas ações na escola e na sociedade como um todo. Muitas dessas informações compartilhadas mobilizam e evidenciam possibilidades de superar essa problemática no âmbito escolar, como exemplifica a Figura 07:



Figura 07: Publicação no Facebook sobre a superação da violência

Como podemos notar, a informação aqui compartilhada retrata o projeto desenvolvido por um professor que reúne apelidos racistas e discute o preconceito com estudantes que frequentam uma escola pública no Rio de Janeiro. Vale salientar que, a partilha de informações dessa natureza torna-se de extrema relevância, uma vez que exemplificam caminhos possíveis de serem trilhados no ambiente escolar para promover a conscientização de crianças, jovens, pais, enfim, toda a comunidade escolar a respeito da necessidade e urgência de mudanças políticas, sociais, atitudinais e culturais em prol da formação de cidadãos mais humanos que respeitem a diversidade presente na escola e fora dela.

Por fim, a *produção de materiais partilhados* evidenciou-se a partir da organização do evento intitulado “II Encontro sobre Violência no Cotidiano: Cenários e Diálogos Interdisciplinares” realizado em Paranaíba/MS em 2013 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A Figura 08 ilustra a chamada para o evento, publicada na página do grupo:



Figura 08: Publicação no Facebook sobre eventos científicos

Certamente a organização conjunta desse evento propiciou a todos os participantes dessa comunidade inúmeras interações que resultaram em diversos documentos para a sua divulgação e sistematização. Essas e outras ações viabilizaram o trabalho conjunto dos membros dessa comunidade para que esse evento pudesse ressaltar a relevância da temática entre estudantes universitários, pós-graduandos, pesquisadores, comunidade local, regional e nacional.

Desse modo, as interações desencadeadas nessa comunidade criada na rede social Facebook oportunizaram com que os estágios mencionados por Murphy (2004 apud MINHOTO; MEIRINHOS, 2011) fossem vivenciados por seus participantes na partilha de informações sobre a temática abordada, nos questionamentos pontuados, bem como nos posicionamentos assumidos diante das situações apresentadas e das produções em conjunto, em especial, do evento apresentado. Certamente

inúmeras outras ações ainda serão desencadeadas pelos membros dessa comunidade, pois o projeto “Observatório da Violência Escolar/UEMS” ainda está em desenvolvimento.

### **Considerações Finais**

A partir da realização deste estudo, foi possível evidenciar que o uso da rede social, em especial do Facebook, como espaço virtual para interação dos participantes do Observatório da Violência Escolar, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- Unidade Universitária de Paranaíba, promove a autonomia de seus participantes, uma vez que propicia o compartilhamento de informações e o diálogo entre os pares e favorece o pensamento autônomo. Os participantes deixam de ser dependentes, desenvolvem habilidades que favorecem a solução de problemas.

Desse modo, a rede social Facebook, a partir dos recursos que oferece para a comunicação entre os sujeitos ali presentes, propicia o partilhar das informações, exprimir sentimentos e emoções sobre o tema ‘Violência Escolar’; os posicionamentos frente à problemática; o compartilhamento de boas práticas para minimizar a violência no âmbito da escola; o enriquecimento teórico da temática com a partilha de documentos e outros materiais elaborados pelos membros do grupo e autores diversos.

Além disso, a dinâmica estabelecida nesse espaço virtual do Observatório da Violência Escolar possibilita a troca de informações específica entre seus participantes para a concepção e a implementação de ações colaborativas. A rede social Facebook torna-se, nesse sentido, uma aliada na divulgação de legislação, eventos científicos, referenciais teóricos e troca de ideias por meio de comentários com vistas à superação da violência escolar.

Portanto, concluímos que o Facebook pode ser utilizado como ambiente de interação e colaboração na construção da autonomia e auxiliar a reflexão de temas fundamentais como a indisciplina e a violência escolar.

## REFERÊNCIAS

- BIGGS, J. B. A educação e o desenvolvimento moral. In: Varma, P (Org.) **Piaget, Psicologia e Educação**. São Paulo: Cultrix, 1976. cap. XIII.
- BRASIL. **Lei nº 9394- 20**. dez. 1996. Dispõe sobre educação geral. São Paulo: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de out. 1988. Dispõe sobre educação, cultura e desporto. Brasília: Centro gráfico do Senado Federal, 1988.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1990.
- LIMA, Luísa; MEIRINHOS, Manuel. A presença social e cognitiva em ambientes de aprendizagem virtual: estudo de caso com alunos do ensino Secundário. **EDUSER: Revista de Educação**, Vol. 3(1), 2011 Inovação na Educação com TIC. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5997/1/43.pdf> - Acesso em: 16 out. 2016.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. São Paulo: USP, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 1985.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral. In: Macedo, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996, p. 46-47.
- MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação & Tecnologias**, 4 (2), novembro de 2011.
- PIAGET, J. Los Procedimientos de la Educacion Moral. In: Piaget, J. et al. **La nueva educacion moral**. Buenos Aires: Losada, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.



# **VIOLÊNCIA ESCOLAR: prevenção e combate por meio de temas transversais na escola**

Lívia Arruda Abranches<sup>1</sup>

Elson Luiz de Araujo<sup>2</sup>

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.*

*Nelson Mandela*

## **Introdução**

O presente texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e se encontra no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Este trabalho teve como um de seus objetivos, apresentar o desenvolvimento dos temas transversais na escola, como um importante caminho a ser utilizado para a prevenção e o combate da violência em meio escolar.

Evidenciamos neste estudo que, violência em meio escolar, é um problema mundial e crescente, relacionado a atos os quais envolvem agressão física e psicológica, danos ao patrimônio da

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Foi bolsista do OBEDUC/CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacionais (GEPPE/UEMS). E-mail: livinharruda@hotmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba/MS. Coordenador Institucional do OBEDUC/CAPES. Líder do GEPPE/UEMS. E-mail: elsonla@gmail.com.

escola, discriminação, dentre outros fatos que são praticados dentro da escola pela própria comunidade escolar ou por pessoas sem ligação com a mesma, mas que se apresentam nesse espaço e cometem atos de violência física ou psicológica nas suas diferentes formas.

Para Abramovay e Rua (2002), a violência na escola pode ocorrer por meio da violência física, simbólica ou verbal. A primeira se manifesta pela agressão entre alunos, aluno/professor, aluno/diretor, gerada pelos mais diferentes motivos, e em algumas situações pode ocasionar lesões graves ou até mesmo levar à morte.

Atos de manifestações verbais, uma das formas recorrentes no espaço escolar é caracterizado por Abramovay e Rua (2002), como incivildades. Tem sido comum, no dia a dia da escola alunos utilizarem palavras grosseiras, xingamentos, palavrões, expressões de cunho racista e discriminatórias contra os professores e contra os colegas.

Por envolver todos os sujeitos da escola compreendemos que para um trabalho de prevenção e de combate à violência em meio escolar, é necessária a participação de toda a comunidade escolar, assim como políticas públicas e de governo, além da articulação de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a temática na busca de formulação de medidas voltadas para educação, que contribuam para a prevenção e combate à indisciplina e violência escolar.

Dentre algumas medidas que podem contribuir para um trabalho de prevenção e combate da indisciplina e da violência nas escolas, apontamos os temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como importante ferramenta a ser utilizada pelos professores. A ideia de educação, presente nesses documentos valoriza a formação humana e social do aluno. Trata de colocar em evidência na educação escolarizada, temáticas que antes eram marginais no currículo escolar e abordadas por determinada disciplina. Trata também, de uma educação democrática e participativa, de valorização da diversidade

cultural, e reconhecimento das dificuldades que devem ser superadas no campo da educação.

Levar o leitor a uma reflexão sobre as questões ideológicas presentes nos documentos é importante para que se possa compreender sobre as ações políticas e seus interesses, mas não podemos limitar os documentos, ora apresentados, apenas a possibilidades de atender as questões relacionadas aos interesses do capital econômico para uma formação de mão de obra qualificada e inculcar valores da classe dominante, uma vez que a ideia proposta oportuniza discussões também no âmbito particular da realidade de cada escola e das necessidades de seus alunos. Portanto, destacamos a importância de os professores conhecerem e refletirem sobre esse estudo que aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais e a ocorrência da indisciplina e da violência escolar.

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais na educação**

O documento de introdução aos PCNs (1997) é apresentado pelo MEC como um referencial de qualidade que deve orientar instituições escolares e professores no seu trabalho diário, capaz de socializar o conhecimento produzido mesmo em lugares de difícil acesso à informação. Apresenta-se ainda, como portador de um currículo flexível, sem a intenção de se sobrepor à autonomia dos estados e municípios; respeita, portanto, as particularidades locais e as culturas existentes nas diferentes regiões do país.

O documento ressalta que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação deve atuar de forma a garantir uma formação para a cidadania; que os sujeitos devem ter acesso aos conhecimentos considerados socialmente relevantes e que fazem parte do currículo obrigatório. (BRASIL, 1997).

Como Parâmetros para reestruturação dos currículos escolares e busca na melhoria da qualidade da educação, os PCNs, de acordo com o MEC, vêm atender e afirmar uma necessidade da Constituição Federal (1988) em seu artigo 210, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que determinam “a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Assim, articulado com a Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o documento PCNs, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) ressalta que “os Parâmetros foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. (BRASIL, 1998, p. 5).

Diante de uma realidade permeada por uma série de conflitos e problemas geradores de violência, os documentos, sugerem um trabalho com as temáticas de urgência social que têm interferido de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo de conflitos históricos que se arrastam até os dias de hoje considerados heranças indesejadas e que preocupam Organizações de âmbito mundial, citamos os atentados terroristas gerados por questões econômicas e religiosas. Como exemplo de problemas provenientes das transformações e dos avanços tecnológicos, citamos a produção e o consumo exacerbado que provoca a poluição do meio ambiente, pelo descarte inadequado do lixo, fruto do consumo humano e de resíduos tóxicos de empresas irresponsáveis nos aspectos social, ambiental e econômico.

Portanto, podemos dizer que o crescente progresso gera simultaneamente benefícios e avanços por um lado e contribui por outro, para o desencadeamento de conflitos estabelecidos na relação do homem com a natureza, com os outros e consigo

mesmo, mediante sua visão fragmentada do mundo e do conhecimento produzido e decorrentes da ganância econômica.

Para contribuir na superação de um modelo de educação que fragmenta o conhecimento em disciplinas e trata as temáticas sociais desvinculada dos conteúdos escolares e do dia a dia dos alunos, é que os PCNs, sugerem a inclusão dos temas transversais nos currículos escolares.

De acordo com Yus (1998, p. 19), por ser uma proposta globalizadora:

O desafio dos transversais está na possibilidade histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a escola dos últimos anos, e “fazer educação”, formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio e capaz de fazer frente aos problemas colocados hoje à Humanidade.

Visto que problemáticas como a violência, a vulnerabilidade dos direitos humanos, a degradação do meio ambiente, o desemprego, o racismo, a miséria, dentre outras se fazem presente na sociedade e prejudicam diferentes tipos de relações sociais e econômicas, tornou-se indispensável que ganhassem espaço no âmbito de discussão social e educacional.

No documento de apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1997), os PCNs, destacam que o compromisso com a formação da cidadania se dá a partir da compreensão social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Jacomeli (2007, p. 20) aponta que segundo o documento do MEC:

Essa proposta contempla a necessária adequação ao atual momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global, a globalização do capitalismo, do desenvolvimento de novas tecnologias e seu resultado para o mundo do trabalho.

A autora destaca que a proposta dos PCNs, com a inclusão dos temas transversais, vem trabalhar questões geradas pelo próprio sistema capitalista de produção, com seus excessos e desigualdades. Não desconsideramos a oportunidade de o discurso neoliberal se manifestar e se propagar por meio da educação escolarizada; no entanto, temos que considerar que benefícios são apresentados diante da possibilidade de repensar a educação e refletir sobre o momento atual na busca por superar os excessos e as desigualdades geradas por esse sistema, formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade de modo a superar os problemas que se apresentam.

Podemos dizer que os diversos temas relacionados a problemáticas sociais, estão presentes de forma muito intensa na vida das comunidades, das famílias, das escolas, dos alunos e educadores. São temas que envolvem uma formação ética, ambiental cultural, étnica, entre outros diversos assuntos os quais devem ser levados à discussão durante todo o processo educativo pela comunidade escolar com envolvimento de alunos, professores, coordenadores, diretores e pais, pois, ganharam espaço para discussão nos lugares públicos e privados devido sua relevância social.

Os elementos da cidadania como um dos fundamentos da proposta dos Parâmetros Curriculares para a educação nacional devem passar a discutir a exclusão de grande parte da população de uma vida digna e de acesso aos direitos fundamentais. Portanto os documentos reconhecem que a sociedade brasileira traz como marca histórica a imagem de um autoritarismo hierarquizado, repleto dos privilégios produtores de desigualdades sociais, situações de miséria, injustiça e exclusão. Diante do novo cenário político/social, podemos perceber que essa situação pouco mudou. Na verdade, mudaram as formas de dominação que continuam sustentando os privilégios e a exclusão de parte da população aos seus direitos como cidadãos.

Segundo os PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 destaca em seu artigo 27, inciso I, que “os conteúdos

curriculares da educação básica deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (LDB apud BRASIL, 1997, p. 65).

Nesse sentido compreendemos que em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, injustiças e exclusão, onde é negado ao sujeito o acesso aos seus direitos mínimos à educação, moradia, segurança e saúde com qualidade, podem ser desencadeados fatores que contribuem para a ocorrência de um maior número de casos de violência social e acabam por se reproduzir no espaço escolar.

Esses conflitos reproduzidos no espaço escolar e que passam a fazer parte do dia a dia da escola ganham a possibilidade de serem trabalhados como temas transversais, que de acordo com os PCNs (1997, p. 15):

Correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se prepara para a escola é o de abrirem-se para este debate. Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar.

De acordo com Yus, (1998, p. 17),

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Os temas selecionados pelos PCNs: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, além dos temas locais, por serem considerados de relevância social e universal, devem ser abordados pelos educadores, pois perpassam diversas áreas do conhecimento.

A escolha desses temas se deve a quatro critérios a serem considerados pelo documento curricular: em primeiro lugar, seu caráter de urgência social, pois apresenta preocupação com os obstáculos que se interpõem entre a formação cidadã e a dignidade da vida humana; em segundo, sua abrangência nacional, o trabalho com assuntos pertinentes a todo o país, tendo em vista as necessidades de inclusão de outros temas locais; em terceiro, sua possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, o que leva em conta a forma de abordar os temas e a capacidade de apreensão; e em quarto, devem favorecer a possibilidade de o aluno compreender a realidade brasileira, atuar sobre ela com vistas a transformá-la. (BRASIL, 1998).

Assim pretende-se que “esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-os às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar”. (BRASIL, 1998, p. 27).

A transversalidade aponta a necessidade de que todas as disciplinas dentro de seus conteúdos e concepções contribuam para o desenvolvimento das temáticas sociais a serem trabalhadas na escola.

Essa transversalidade deve se relacionar a uma prática de interdisciplinaridade, em que os conteúdos não devem ser trabalhados de forma isolada, pois fragmenta o conhecimento e deixa lacunas a serem preenchidas na formação dos alunos. Por isso, as disciplinas devem estabelecer um diálogo complementar entre seus conteúdos e mostrar ao aluno a relação que se estabelece nas diversas áreas do conhecimento. De acordo com os PCNs,

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja

suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Esses temas não devem ser considerados novas áreas e exigir uma carga horária no currículo escolar, nem devem ser tratados de forma específica e separados em áreas. Os PCNs propõem o trabalho desses temas de forma transversal, ou seja, devem ser discutidos permeando as diferentes áreas, abarcados por suas concepções, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (BRASIL, 1997).

Além de serem trabalhados numa perspectiva transversal, os PCNs apontam sua relação com a interdisciplinaridade, o que envolve uma aproximação e uma articulação entre as disciplinas e rompe com a fragmentação e isolamento dos conteúdos.

De acordo com Fazenda (1994, apud BOVO, 2004, p. 2), a metodologia interdisciplinar requer

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Assim entendemos que a interdisciplinaridade vai além do conteúdo de cada disciplina, requer do professor uma capacitação que o possibilite fazer uma relação com outras áreas do conhecimento; reconheça as possibilidades e limites de atuação, o que requer um trabalho investigativo, tanto do aluno quanto do professor. Novos enfoques são criados sobre os conteúdos e sobre as temáticas; portanto é necessário que ocorra um trabalho colaborativo, em que um problema apresentado, ganhe versões criativas de serem resolvidas e tenham a possibilidade de promover mudanças reais na forma de pensar e de atuar dos sujeitos que estão sendo formados, com a liberdade de interligar o conhecimento e dar sentido à aprendizagem.

Bovo (2004, p. 2) diz que “a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa [...], em que a interdisciplinaridade do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber”.

Porém, é importante salientar que existe uma relação e uma diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade. O documento PCNs (1998) faz uma ressalva sobre os aspectos conceituais que aproximam os dois termos e o que os diferencia.

Com relação a sua proximidade, ambos os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade criticam a aprendizagem estática e imutável, pautada no distanciamento entre sujeito e sua realidade (BRASIL, 1998).

Nas suas particularidades, os PCNs apontam que,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter- relação e a influencia entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito a se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação ( aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1998, p. 30).

O documento Introdução aos temas transversais aponta que a proposta da transversalidade se define em quatro pontos, que assim podem ser apresentados:

- 1- Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- 2- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; [...];
- 3- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação do aluno. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- 4- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez como maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos( eles são ou não respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção escolar durante toda a escolaridade e que à família: não se excluem nem se dispensam mutuamente. (BRASIL, p. 28-29).

Entendemos que a interdisciplinaridade e a transversalidade se complementam como um meio de integração de disciplinas e conteúdos para desenvolver o ensino. Com um trabalho pautado nessa perspectiva, o tema da violência como tema transversal passa a ser discutido por todos na escola e pelas diversas áreas do conhecimento.

Ao elegermos o tema da violência como um dos temas transversais, consideramos fundamental por parte do professor e de todos os envolvidos com as atividades trabalhadas na escola, o conhecimento organizado com estudos teóricos sobre a violência, analisando-a em suas formas de ocorrência, tanto no espaço social, público, quanto nos espaços privados, como a família e a escola. Porém, que as atividades desenvolvidas na escola não sejam pontuais, fragmentadas. Que as ações, discussões e prevenção da violência sejam desenvolvidas durante o ano letivo de forma interdisciplinar e que façam parte do Projeto Político Pedagógico da escola como um objetivo comum em busca de solucionar ou minimizar o problema da violência escolar e desenvolver o ensino e a aprendizagem com qualidade.

A temática da violência deve ser trabalhada de forma contínua, perpassar as disciplinas e áreas do conhecimento, analisar e debater responsabilidade para todos os membros da comunidade escolar e da família e ainda considerar que a complexidade aumenta à medida que os alunos vão vivenciando novas práticas sociais e estabelecendo novas relações interpessoais a serem desenvolvidas de forma aprofundada pela escola e pelos professores.

Para a realização dessa prática é fundamental que o professor se aproprie do conhecimento, que o planejamento coletivo esteja adequado às necessidades reais da escola e de seus alunos. Assim os docentes precisarão romper com o isolamento existente entre as disciplinas e as questões sociais as quais têm interferido cada vez mais na prática docente e nas relações estabelecidas na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares, “caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem a cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 28).

Araujo (2003, p. 13) apresenta que em torno dos conteúdos curriculares tradicionais devem ser trabalhadas de forma transversal as questões ligadas ao cotidiano social. Dessa forma se

manteria a base das disciplinas chamadas por ele de tradicionais, dentre elas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, mas que deveriam abordar os temas transversais.

Também de acordo com os documentos curriculares, para ocorrer uma formação democrática e voltada para a cidadania é necessário que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos sobre uma perspectiva ética. Por isso, para conduzir a educação escolar, o tema ética foi eleito como eixo norteador por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. (BRASIL, 1998).

O tema da ética foi escolhido como eixo norteador por ser considerado pelos Parâmetros Curriculares como necessário à formação do aluno, para proporcionar uma reflexão sobre a convivência humana, sobre a liberdade de escolha, sobre as relações estabelecidas na sociedade e os valores éticos. “Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações como várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade, o trabalho e o consumo, a saúde”. (BRASIL, 1998, p. 25).

Com relação à violência, Abramovay (2002, p. 24) diz que o fenômeno tem tanta abrangência que afeta todas as relações possíveis no ambiente escolar: entre alunos, professores, funcionários e pais. “Portanto, todos esses atores e suas relações sociais devem ser consideradas na medida em que influenciam profundamente na implementação de políticas cujo o foco recai sobre a escola”.

Recai sobre a escola, por que são decisões políticas e pedagógicas que reorganizarão as condutas escolares e trarão novas demandas e conteúdos a serem trabalhados nesse ambiente educacional, por afetarem sua própria organização. Portanto as questões apresentadas como temáticas transversais contribuem de alguma forma para a reflexão sobre os casos de violência que ocorrem na escola, se considerarmos que muitos desses casos são gerados pelo preconceito, pela discriminação cultural, racial, de

gênero e pela falta de ética nas relações interpessoais e de aprendizagem. Por sua vez, Abramovay (2002, p. 24) compreende que

Se a escola é um lugar de formação e informação dos mais jovens, a violência representaria, em si, um elemento que demanda atenção especial, no processo de socialização. Portanto, cuidar do tema significa trabalhar para **desconstruir fontes de violências**, bem como sua multiplicação em outros lugares e tempos, arriscando o hoje e o amanhã. (**Grifos nossos**)

Desconstruir fontes de violência, de acordo com o pensamento de Abramovay (2002), implica trabalhar com temáticas relacionadas a possíveis aspectos geradores de violência, como: exclusão, discriminação, valores, ética, dentre outros já citados.

Considerar a realidade do aluno e partir do conhecimento já adquirido são ações determinantes para que haja envolvimento dos mesmos e o sentimento de identificação e pertencimento no processo de aprender e ensinar. Esses sentimentos tornam a aprendizagem mais significativa e dividem com o aluno a responsabilidade de transformar o meio social do qual faz parte e as relações que estabelece com os colegas, com os professores, com a gestão pedagógica, com a família e com o meio social.

Como defendem os PCNs (1997) em seus fundamentos e princípios, é necessário conhecer o aluno e a realidade com a qual se trabalha. Precisa ocorrer diálogo entre os sujeitos em fase de formação, conhecer o que pensam sobre a violência e se eles consideram esse tema como um fator importante para discussão. Deve-se levantar a partir da realidade deles as questões mais relevantes sobre a violência, suas experiências e necessidades.

De acordo com os PCNs (1997),

A autonomia também emerge como um princípio didático orientador das práticas pedagógicas, figurando como uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios

e a interação professor aluno e aluno- aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A partir da realidade circundante, da escola em seu meio e do conhecimento dos alunos e professores, as atividades pedagógicas relacionadas ao tema da violência, devem ser apresentadas para que ocorra fundamentação teórica sobre os aspectos relacionados à ocorrência de incivildades, indisciplina e violência escolar e de como estes aspectos afetam o desenvolvimento do aluno, o processo de ensino e de aprendizagem, a sociabilidade e as relações interpessoais estabelecidas na escola.

Nesse sentido, o processo organizacional didático, orientador das práticas pedagógicas, deve passar por uma ressignificação, do individual para o coletivo e de forma participativa com a comunidade interna e externa da escola. Assim, o repensar a escola inicia-se por sua historicidade, pelo Projeto Político Pedagógico, sobre a qualidade da educação a ser ofertada, a gestão escolar e a organização pedagógica, os diferentes meios para o alcance da interdisciplinaridade e as contribuições apresentadas pelas disciplinas escolares. A transversalidade apresentada nesse trabalho pode contribuir para a inclusão da temática da violência na escola, nas discussões e abordagem pelas diferentes disciplinas. Para Aquino (1996, p. 41), o fenômeno da violência necessita,

[...] de um olhar sócio-histórico, tendo como um apoio os condicionantes culturais, poderá desenhar novas configurações, caracterizando o problema enquanto interdisciplinar, transversal à pedagogia e devendo ser tratado por um maior número de áreas em torno das ciências da educação.

Nesse trabalho coletivo e participativo haverá uma interface do tema da violência entre as disciplinas de forma

interdisciplinar e o trabalho didático pode estabelecer as seguintes conexões e conteúdos.

Disciplinas Curriculares	Relação dos conteúdos disciplinares e a violência como tema transversal
História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A história da escola, sua importância para a sociedade, preservação e valorização da instituição na formação e minimização da violência.</li> </ul>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço urbano e escolar e a mudança arquitetônica dos prédios escolares e das residências em função da violência.</li> </ul>
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente escolar, importância de organização, questões comportamentais, diversidade, relações de gênero e a sexualidade.</li> </ul>
Língua Portuguesa; Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cultura, a comunicação e os discursos no contexto social e escolar e a violência.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados e estatísticas sobre a violência urbana e na escola e suas consequências sociais e na escola.</li> </ul>
Artes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão artística e cultural das diversas formas de violência social e na escola.</li> </ul>

Ao elegermos a violência como um tema transversal, que deve ser abordado de forma interdisciplinar, apresentamos uma, entre outras possibilidades para trazer à discussão e debate temas de relevância e urgência social, para o meio escolar. Pensados e organizados de forma interdisciplinar, coletiva e participativa, os temas transversais devem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, compreensão de mundo e formação, o que contribuirá para a prevenção e o combate à violência em meio escolar. E nesse sentido, o planejamento e as discussões das atividades que envolvem a minimização da violência devem ser pensadas sob diversas perspectivas e técnicas de metodologia de ensino, em busca do desenvolvimento da sociabilidade, das relações de amizade, do respeito ao outro, enfim uma cultura de paz.

Trabalhar a temática da violência como tema transversal requer buscar conhecimento sobre os fatores que fazem parte dos motivos de sua ocorrência na escola, como a questão de gênero, conservação do patrimônio da escola, do respeito à diversidade e à diversidade cultural, de valores morais e éticos que circundam essas relações, além de buscar entender o aluno e seus posicionamentos. O envolvimento conduz a formação do aluno com vistas ao sentimento de alteridade, ao fortalecimento dos laços de amizade e solidariedade entre os membros escolares e consequentemente a diminuição da violência.

De acordo com Araujo (2015, p. 13), o envolvimento de todos “contribui diretamente com as ações em prol dos alunos que cometem violência, ou que por qualquer motivo, podem vir a cometer atos impensados considerados violentos e saírem do campo doméstico para agressões em diferentes locais”.

Portanto, a participação contribui para o envolvimento de todos e incentiva a mudança de atitudes para combater a violência. Antes de tudo, a mudança deve ser pessoal, individual para facilitar a inserção e o sentimento de pertencimento nos diversos grupos e esferas sociais e dessa forma fazer despertar a alteridade, o cuidado e o respeito, fundamentais para combater a violência escolar.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: 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.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO. Observatório de Violência. Ministério da Educação, 2005.

- AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. AQUINO, Júlio G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e prática**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAUJO, Elson Luiz de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.) **Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Diferentes formas de trabalhar os temas transversais. In: **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Claudia Schinlling. São Paulo: Ática, 2003.
- BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação pedagógica. **Revista urutaguá**. n 7, p. 1-11. 2004. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Claudia Schinlling. São Paulo: Ática, 2003.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

[...]

Portanto, os nove textos aqui agrupados retratam, com objetos e enfoques teóricos diversos, inúmeras outras vozes (por vezes, gritos!), analisando centelhas de conhecimentos, impressões, situações, (in)disciplinas, arenas de saber-poder, culturas escolares, in/exclusões, redes sociais, temas transversais, intervenções (re)produzidas no cotidiano escolar, num movimento de identificação dos dilemas relacionadas à violência e de reflexão teórica e prática construída, colaborativamente, com os sujeitos docentes e discentes no “chão” da escola básica.

Textos que nos envolve e nos motiva a sair de um estado letárgico que tem assolado a área educacional, sobretudo nos “tempos temerosos” em que vivemos, para nos implicarmos, especificamente, com as questões atinentes à violência escolar, de modo à desbanalizá-la e desnaturalizá-la.

[...]

**Washington Cesar Shoiti Nozu**

Universidade Federal da Grande Dourados