



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLARA ANDREZZO

**A Dialogicidade como Meio de Enfrentamento à Violência Escolar e Fortalecimento da
Autonomia Infantil numa Escola Democrática**

Recife

2019

CLARA ANDREZZO

A Dialogicidade como Meio de Enfrentamento à Violência Escolar e Fortalecimento da
Autonomia Infantil numa Escola Democrática

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em
Pedagogia do Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE,
como requisito parcial para a conclusão da disciplina
Prática Educacional Pesquisa e Extensão VIII (PEPE
VIII)

Orientador: Professor Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Recife

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

a572d

Andrezzo, Clara

A Dialogicidade como Meio de Enfrentamento à Violência Escolar e Fortalecimento da Autonomia Infantil numa Escola Democrática / Clara Andrezzo. - 2019.
64 f.

Orientador: Hugo Monteiro
Ferreira. Inclui referências e
anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.

1. violência escolar. 2. escola democrática. 3. dialogicidade. 4. autonomia. I. Ferreira, Hugo Monteiro, orient. II. Título

CDD 370

Clara Andrezzo

**A DIALOGICIDADE COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA
ESCOLAR E FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL NUMA ESCOLA
DEMOCRÁTICA**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em
Pedagogia do Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE,
como requisito parcial para a conclusão da disciplina
Prática Educacional Pesquisa e Extensão VIII (PEPE
VIII)

Aprovada em: 21/11/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador(a) Hugo Monteiro Ferreira

Prof.^a Examinador(a) Interno(a) Ana Paula Abramahiam

Prof. Examinador(a) Externo(a) Alessandro dos Santos Machado

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, por ter sido minha casa, ter me acolhido ao longo desses anos e proporcionado um ambiente crítico, e criativo que possibilitou a realização desse trabalho...

Ao meu orientador, Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira, não somente pelas correções e pelos direcionamentos no trabalho, mas principalmente pelo carinho com que não me deixou desistir, me acolheu, acreditou em mim e topou que caminhássemos juntos nessa empreitada...

À minha mãe Olinda, meu companheiro João, e à Madalena, nossa filha que cresce dentro de mim, por todo o amor que me fortalecem todos os dias...

Aos professores e aos amigos queridos que conheci nessa Universidade e nessa cidade, que construíram sentido a toda essa jornada e me fizeram a cada dia acreditar um pouco mais que um mundo melhor é possível, e ele é construído com muito amor, empatia e convicção...

A todos que direta, ou indiretamente, de perto ou de longe, fizeram parte da minha formação e da construção desse trabalho, e principalmente, do meu crescimento ao longo dos últimos anos, meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a contribuição da dialogicidade na escola como base para processos escolares democráticos, e como ferramenta para o enfrentamento e a prevenção à violência escolar. A escolha desse tema surgiu da vontade de compreender se efetivamente o fortalecimento das crianças, tendo o diálogo como princípio, pode auxiliar no enfrentamento à violência escolar? A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, e utiliza a observação participante como método, entrevista semi-estruturada e questionário como técnicas de construção de dados. O lócus foi numa escola da Rede de Ensino Pública Municipal do Recife, localizada na Zona Norte da Cidade. Considerando que a escola pode ser um espaço e um tempo em que o diálogo seja fundamental para o fortalecimento da autonomia das crianças, nos dedicamos à observar os casos de violência, e identificar os dispositivos facilitadores de diálogo presentes na escola, além de analisar os princípios constitutivos de uma escola democrática, evidenciando a repercussão em processos dialógicos.

Palavras-Chave: violência escolar; escola democrática; dialogicidade; autonomia.

ABSTRAT

The present work aims to understand the contribution of dialogic in school as a basis for democratic school processes and as a tool for confronting and preventing school violence. The choice of this theme arose from the desire to understand if effectively strengthening through supporting children, and having a dialogue as principles, can help in facing school violence. The nature of the research is qualitative and uses participant observation as a method, semi-structured interviews and questionnaires as data construction techniques. The locus was a school located in the North area of Recife city and part of the Municipal Public Education network. Considering that the school can be a space and a time in which dialogue is fundamental for the strengthening of children's autonomy, we dedicate ourselves to observing cases of violence and identifying the devices that facilitate dialogue present in the school, in addition to analyzing the constitutive principles of a democratic school, evidencing the repercussion in dialogic processes.

Keywords: school violence; democratic school; dialogic; autonomy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO/MEMORIAL OU OS PORQUÊS DA PESQUISA	8
2	AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	15
2.1	Violência escolar: explícita e simbólica	15
2.1.1	O que se entende por violência	15
2.1.2	O que estamos chamando de violência escolar	17
3	A ESCOLA DEMOCRÁTICA: SUAS NUANCES E SUAS POSSIBILIDADES	21
3.1	As teorias educacionais que fundamentam a escola democrática, ou não... ..	21
3.2	A democracia na escola tendo o diálogo como base	23
4	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	27
4.1	A abordagem.....	27
4.2	O método	27
5	AS TÉCNICAS DE COLETA/CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	28
5.1	Observação Exploratória	28
5.2	Análise Documental	28
5.3	O questionário.....	28
5.4	A entrevista semiestruturada.....	29
5.5	O Lócus	29
5.6	Os sujeitos.....	29
5.7	Técnica de análise de dados.....	29
5.8	Ética na pesquisa	30
6	ANÁLISE DE DADOS	31
7	ECOLOGIA DA ESCOLA.....	32
8	DAS COISAS QUE SE VIU	34
9	DAS COISAS QUE SE OUVIU.....	41
10	DAS COISAS QUE SE LEU.....	46
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS.....	54
	ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	56
	ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	57
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS.....	59

1 INTRODUÇÃO/MEMORIAL OU OS PORQUÊS DA PESQUISA

Decidi escrever essa Introdução, na medida também, em que apresento meu memorial. Nesse sentido, o/a leitor/a inicialmente lerá minhas apreciações sobre o trabalho como um todo e, em seguida, lerá o memorial. Foi uma escolha estilística e metodológica. Acho que também uma escolha discursiva. No texto, há ocasiões, em que uso a primeira pessoa do singular e há ocasiões em que uso a primeira pessoa do plural, é também uma escolha. Sei que ora somos “nós”, ora somos “eus”, ora sou “eu” e sempre quando sou “eu”, sou muitos/as.

Meu trabalho tem a ver com o que eu disse no parágrafo anterior, visto que trato sobre diálogo, sobre autonomia, sobre como isso pode diminuir e até mesmo erradicar a violência em todas as partes, mas mais especificamente na escola. Em fevereiro de 2017, o Papa Francisco afirmou que “(..) a falta de diálogo é o cerne da guerra (...)”, em seu discurso em visita à Universidade de Roma Ter. O Papa Francisco, como sabemos, é um cidadão à cata de minimizar a violência no mundo.

Acredito que o diálogo – aqui também compreendido como dialogicidade – é um princípio e uma pilastra fundamental na e para a construção de uma sociedade capaz de manter um nível mínimo de civilidade entre os/as cidadãos/cidadãs que a constituem. Também acredito que a autonomia humana necessita do diálogo e do para que possa realmente existir, senão pode virar autoritarismo. Neste trabalho, defendemos que sem diálogo, não existe autonomia, posto que uma coisa tem a ver com a outra.

De certo modo, foi a partir da afirmação do Papa Francisco ou do que ela significa, que foi surgindo o problema dessa pesquisa: O fortalecimento da autonomia das crianças, tendo a dialogicidade como princípio, pode ajudar no enfrentamento à violência escolar? Sei que é uma pergunta difícil de responder, mas, tudo que fiz, foi para tentar, se não respondê-la, ao menos problematizá-la. Como sabemos, um TCC é sempre um desafio. No meu caso, não foi diverso.

Se Papa Francisco diz que a ausência de diálogo é a matriz da guerra, eu digo, fundamentada em Abramovay e Rua (2002), que a violência é um fenômeno com diferentes formas e causas. Isto é, é um multifatorial. Há muitos elementos que geram a violência. Na verdade, vou falar em violências. Há violências no mundo e há violências nas escolas. As escolas, a princípio, reproduzem as violências das ruas, porém, ainda que reproduza, também criam. Lamentável. Eu acho.

“Sempre que há violência na escola, ocorre porque o diálogo não foi experimentado. A ausência do diálogo na escola é um grande problema. A violência é a substituição do diálogo.

Ou seja, onde não há diálogo, há mesmo violência.” (FERREIRA, 2016). A instituição escolar como um organismo social, muitas vezes, possui grande dificuldade de se constituir como um ambiente seguro, visto que reproduz e/ou potencializa fatos violentos no seu interior. “Isto, da escola não ser segura, é algo que só ocorre, porque não temos o exercício do diálogo” (FERREIRA, 2016).

Entendo que a violência escolar é uma questão que tem ganhado notável visibilidade nos últimos anos, sobretudo quando estamos tratando de alguns tipos de violência, como, por exemplo, o *bullying*. Observarmos que, de modo geral, campanhas de conscientização anti-*bullying* são frequentes, mas me pergunto se há a lei 13.185, por exemplo, está sendo posta em vigor nas escolas? E se, para além do *bullying* e do *ciberbullying*, o Estado tem intervindo para minimizar o problema?

Se a escola são espaços e tempos nos quais existem variadas formas de violência, entendo que também são espaços e tempos os quais precisam de olhares atentos para que esse fenômeno da incivilidade humana seja enfrentado. Há violências escolares e aqui, quero refletir sobre dispositivos que possam minimizar e erradicar essas violências. De verdade, quero mesmo tratar sobre um dispositivo, a “dialogicidade” ou o “diálogo”, como trataremos ao longo do texto.

Compreendo que a violência – ou as violências – na escola tem a ver com as abordagens pedagógicas que lhe são basilares. Por exemplo, uma escola tradicional, na qual o diálogo é raro ou usado para fins meramente episódicos, as violências são mais comuns, porque mais comuns são elementos como preconceito, intolerância, discriminação, segregação. Nesse sentido, quisemos que o lócus de nossa pesquisa fosse uma escola que, na nossa opinião, se entendesse “democrática”.

Os objetivos de nosso trabalho, tanto em nível geral quanto específico, versaram sobre realizar a pesquisa numa escola democrática, para que pudéssemos refletir sobre a pulsão democrática da escola, o diálogo experimentado nesse tipo de escola, a autonomia das crianças e por consequente, o enfrentamento à violência escolar ou às violências escolares. Isto porque, de fato, acreditamos que em ambiências democráticas, é mais provável que exista diálogo e diálogo gere redução de violências.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2010), apresenta o diálogo como fenômeno humano, um encontro entre aqueles/as que acreditam que o mundo pode ser transformado e não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um/a sujeito/a no/a outro/a. Para Freire (2010), a dialogicidade só acontece numa relação horizontal entre as pessoas

implicadas e entre as pessoas em relação, visto que a relação sujeito/mundo são indissociáveis.

Acordamos com Freire, quando ele diz que nós, sujeitos/as, nos educamos juntos/as, em solidariedade e diálogo, na transformação e na modificação do mundo dado, portanto o diálogo importa fundamentalmente tanto para o enfrentamento à violência como também para o fortalecimento da autonomia, do protagonismo de quem a enfrenta.

Segundo Abramovay e Rua (2002), “tudo o que causa a diferença entre o potencial e o atual, o que foi e o que é [...], toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento” pode ser entendidos como violências e violências que acontecem quando os processos dialógicos se ausentam ou estão danificados, quando as pessoas não são respeitadas em suas diferenças e em seus vários traços identitários.

Para que pudéssemos organizar a estrutura metodológica de nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem implica que os dados serão analisados sob uma perspectiva crítica, social e histórica, com a qual nos identificamos. Como método, fizemos a escolha da Observação Participante, porque esse método implica que eu, pesquisadora, experimente, assim como meus/minhas interlocutores/as, o ambiente cultural no qual eles/as estudam e isso me ajude a tratar sobre o tema de modo menos impessoal possível.

As técnicas de construção de dados foram a observação exploratória, para que dêssemos conta de compreender o que ocorria na escola, em nível individual e coletivo, claro que com os limites dessa técnica e também com os nossos limites. Sei que muito não se vê e mesmo que se veja, muito não se consegue relacionar. A escola é vasta. Por vezes, devastadora. Usamos questionários, porque queríamos ouvir a opinião dos/as alunos/as sobre o tema com o qual estávamos lidando. Sem a opinião deles/as, nada parecia fazer sentido. Não é mesmo?

Por fim, entrevistamos. Isto é, usamos entrevistas com professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as. Explico esse processo metodológico no Capítulo desse TCC que trata sobre esse ponto. Essas foram as três técnicas de construção de dados que usamos. Não escolhemos uma técnica de análise de dados específica, optamos por uma linha interpretativa, para a qual o discurso – falado ou escrito, nesse caso – sempre revela algo que não está explícito, que não se mostra de forma evidente e que, por isso, necessitamos debater e promover reflexão.

Havíamos planejado também usar a análise documental, mas, por razões que explicamos no Capítulo no qual tratamos dos dados, não foi possível. Será possível, no Capítulo II, no qual tratamos sobre os caminhos metodológicos, ainda vermos a análise

documental como uma das técnicas possíveis de serem usadas. Escolhemos mantê-la lá, ainda que, no cotidiano da realização empírica, não conseguimos usá-la. Poderíamos tê-la retirado, já que não a usamos. Mas escolhemos. A liberdade é uma escolha?

Quem foram os/as interlocutores/as de minha pesquisa? São os/as chamados/as sujeitos/as da pesquisa. Foram adultos/as e crianças. Crianças e adultos/as. Todos/as de dentro da ambiência escolar. A relevância da nossa pesquisa tem a ver, no meu modo de entender, com a reflexão feita pelo Papa Francisco, quando ele percebeu que a guerra é violenta, mas que o diálogo pode evitar a guerra, logo pode evitar a violência. A violência é uma chaga individual e coletiva danosa ao mundo, ao mundo humano, ao mundo para além do humano. A você, que me lê, a mim...

Até agora, embora tenha falado do meu trabalho para vocês e sei que, mesmo falando do meu trabalho, sempre faltará algo para ser falado. É sempre uma falta que nos move na vida, sinto a necessidade de me apresentar e apresentar um pouco da minha história e os porquês dessa pesquisa. Vocês podem dizer: mas por que ela não se apresentou antes e depois, falou sobre si? Pois é!!! Foi uma outra escolha que fiz. Sempre caminho fazendo escolhas. Então...

Meu nome é Clara, sou filha única, mas também tenho irmãos, de sangue e de consideração, sou natural de São Paulo, mas depois de rodar esse Brasil, escolhi Recife para chamar de minha cidade, onde pude me apaixonar, me profissionalizar, conhecer os/as outros/as e principalmente me conhecer mais profundamente.

Por muitas vezes, e de muitas pessoas diferentes, fui questionada a respeito dessa escolha. De quem estava em São Paulo, as perguntas que me eram feitas costumavam ser num tom de indignação. Para essas pessoas largar a capital econômica do país para estudar Pedagogia no Nordeste era uma decisão que não fazia sentido algum. Já de quem estava aqui, ouvi muito que o motivo verdadeiro dessa mudança devia ser o Carnaval (que é o maior e melhor do mundo).

A verdade é que eu sempre achei que para estudar alguma coisa, seja ela qual fosse, não só a coisa estudada, mas o contexto deveria fazer sentido, e depois de muito me questionar a respeito dessa escolha, decidi estudar Pedagogia na terra de **Paulo Freire**.

Uma vez eu ouvi de uma pessoa muito importante na minha formação que eu era “filhote do diálogo”, na hora não sei se eu entendi direito a amplitude que essa frase tinha, mas tenho certeza que desenvolver esse trabalho me ajudou não só com o que diz respeito ao conteúdo da pesquisa, mas a me conhecer melhor, tendo em vista que minha trajetória até aqui está quase que de mãos dadas com as bases do que nos propusemos a investigar.

Se engana quem acha que por ter escolhido sair da minha cidade, largar minha “vidinha”, para estudar Pedagogia, foi porque eu sempre gostei de escola. Na verdade, eu diria que boa parte da minha vida, eu passei odiando tudo que fosse relacionado à escola. Desde que ouvi de um educador que “existem 3 possíveis motivos para alguém decidir estudar Pedagogia: Por amor, por dinheiro e por vingança”, sigo afirmando que essa decisão foi um pouco por amor, mas principalmente por vingança. Ora, mas vingança do quê? De todas às vezes em que as escolas me fizeram achar que eu não poderia tomar conta do meu próprio processo de ensino-aprendizagem, ou que me fizeram me sentir pequena e subestimada, ou me proibiram de emitir minha opinião. De todas às vezes em que a escola, ao invés de me ajudar, dificultou meu processo de crescimento.

Venho de uma criação baseada na confiança, sempre aprendi em casa que devemos conhecer e respeitar os/as outros/as, para podermos ser respeitados/as em todos os sentidos da nossa existência, por todos/as, inclusive por nós mesmos/as, e que a maneira mais simples de colocar isso em prática, era através do diálogo. Lembro que quando era criança, as regras não me pareceram à toa, pois ao serem colocadas, não tinham uma forma verticalizada de cima para baixo, na qual eu devesse obedecer simplesmente por ser uma regra. Elas vinham numa conversa com os porquês de ser assim, onde eu podia colocar minha opinião a respeito do assunto, e junto com “Maíinha” chegávamos às conclusões a respeito de como proceder.

Da primeira à oitava série frequentei talvez o lugar mais importante na minha formação até hoje, era uma escola pequena onde eu pude aprender muito mais a respeito de confiança, de ouvir e ser ouvida, onde fui incentivada a ter opinião e sobre a importância da opinião dos/as outros/as que convivem com a gente, mas principalmente, onde fui ensinada que devemos nos dedicar a duas coisas ao viver em sociedade: É importante ser autônomo/a, para poder viver coletivamente. É importante ser democrático/a para se viver coletivamente. Autonomia e democracia estão diretamente ligadas, e uma impulsiona a outra. Lá, tomávamos decisões em assembleias e as nossas opiniões, dos/a alunos/as, sempre eram de extrema importância.

As aulas eram recheadas de debates, e em momentos específicos, como nas aulas de projeto, podíamos nos dedicar a estudar somente o que queríamos, da forma como nós decidimos. Nessas e nas outras aulas, tudo era feito com acompanhamento dos/as professores/as, que sempre nos incentivavam a procurar sentido no que estava sendo produzido.

Imagine o choque da criança, ao mudar de escola no Ensino Médio e perceber que as outras instituições de ensino não eram como minha antiga escola, e que os outros adultos não

eram como minha mãe, ou como meus antigos professores. Foi aí que comecei a odiar a escola e tudo que vinha dela. Como gostar de um ambiente que trata meus questionamentos e opiniões como menos valiosos, só por eu ser mais nova? Como querer estar num ambiente que de repente, tenta a todo o custo, me fazer menos autônoma e legisla, sem me consultar, a respeito do que é melhor ou pior pra mim mesma?

Não durei muito em nenhuma das escolas que eu estudei depois disso. Foram cinco escolas em quatro anos só no Ensino Médio. Aos trancos e barrancos, terminei o ciclo escolar e naquele momento, decidi que não queria mais ter contato com instituições formais de ensino, afinal de contas, pra que eu ia querer estar em lugares que nos fazem tão mal como a escola tinha me feito nos últimos anos? Aí, eu fui fazer outras coisas da minha vida, viajei, fui militar em coletivo autônomo, porque a lógica dos partidos me parecia tão cruel quanto a das escolas, e pra mim, só fazia sentido estar e construir com quem compartilhasse comigo os ideais de autonomia, de democracia e as práticas dialógicas que eu estava acostumada. E tive diversos trabalhos, dos mais variáveis possíveis que a minha pouca idade e falta de formação permitiam, de auxiliar de perua escolar a modelo vivo, de garçoneiro a auxiliar de creche.

No meio disso, prestei vestibular inúmeras vezes, pra Letras, pra Teatro, pra Ciência Política, Educomunicação. Mas sempre tinha alguma coisa que atrapalhava a decisão de estudar. Foi quando eu percebi que não ia nunca conseguir fazer uma faculdade que não fizesse muito sentido pra mim, nem como eu disse lá em cima, num contexto e num lugar que igualmente não fizessem sentido pra mim. Pro meu espanto, o que se mostrou recheado de sentido e significado era voltar pro lugar que eu mais gostei e mais odiei até então: pra escola.

Foi só na Universidade, realizando essa pesquisa que eu pude ter clareza do que me fazia amar tanto minha primeira escola, e odiar tanto todas que vieram depois. Que eu venho descobrindo a cada momento, o que me parece essencial para que as crianças não se violentem, nem a si mesmas, nem umas às outras, nem sejam violentadas pela escola dia após dia.

De algum modo, quando concluo essa pesquisa, eu penso que sou uma das crianças que estiveram comigo nessa jornada. Claro que há diferenças, mas tudo que eu disse até agora, nessa introdução/memorial, tem a ver com diferenças. Dividi a apresentação desse TCC em (a) Introdução/Memorial; (b) As bases teóricas da pesquisa e (c) as bases metodológicas, (d) as análises dos dados construídos e (e) as conclusões. Ainda poderemos ler os referenciais, os apêndices. Não sinto que concluí. Acho que as conclusões são impossíveis.

Peço desculpas se escrevi de um modo que certamente não é comum que se escreva uma introdução. Mas foi mesmo a liberdade que me trouxe até aqui. Seria coerente abrir mão dela? Eis minha pergunta!!!

2 AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

2.1 Violência escolar: explícita e simbólica

2.1.1 O que se entende por violência

Segundo o dicionário Aurélio (2019)¹, violência é estado daquilo que é violento. Ato violento. Ato de violentar. Veemência. Irascibilidade. Abuso da força. Tirania; Opressão. Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação. Não é simples, e nem é nossa intenção, fecharmos um conceito único de violência. Nossa intenção é pensarmos o que entendemos por ela.

Nesse sentido, achamos importante pontuar a diferença entre a questão da agressão e da violência. Para Charlot (2002, p. 4) “[...] Agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal”, mas não é necessariamente uma violência. No entanto, a violência ressalta o uso da força do poder e da dominação na agressão. Ou seja, toda violência é agressiva na medida em que se utiliza da força como motor para destruição, para aviltar o outro, atormentar e causar-lhe problemas.

Como dissemos, há conceitos sobre violência, por vezes, divergentes e por vezes, convergentes. Chesnais (1981) enfatiza o fato de que existem várias concepções sobre violência e que é necessário que elas sejam hierarquizadas de acordo com seu custo social. Para este autor, existem três tipos de violência:

- (1) Violência física, as agressões físicas e violência sexual;
- (2) Violência econômica, diz respeito a prejuízos causados ao patrimônio, e foge do sentido restrito de violência, pois não caracteriza violação da integridade de uma pessoa e
- (3) Violência moral ou violência simbólica. Neste caso, segundo Chesnais, “falar de violência é um abuso de linguagem, própria a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” (CHESNAIS *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Chesnais (*ibid*) sustenta que etimologicamente somente a primeira concepção pode ser considerada violência, pois ameaça a vida e a saúde e encontra amparo tanto nos códigos penais quanto nas perspectivas profissionais. Sposito (1998) afirma que “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (CHESNAIS *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002).

¹ <https://dicionariodoaurelio.com/violencia>. Consulta feita em abril de 2019.

A posição de Sposito (1998) é convergente com a dos críticos-reprodutivistas (SAVIANI, 2013). Há, na imposição hierárquica, uma espécie de ruptura com o nexos que se estabelece nas relações sociais. Quando esse nexos é rompido, de modo brutal, o que temos é um fenômeno de silenciamento de uma das partes. O silenciamento, ainda que não seja físico, é resultado de processos violentos. Seguindo a linha de pensamento de Sposito, Falleiros (2008) acredita que a violência está diretamente ligada à teoria do poder.

Segundo Falleiros (*ibid*), todo poder necessita de uma relação para existir, mas este poder nem sempre está relacionado à violência. Ele é violento quando caracteriza uma relação de força de alguém para alcançar objetivos ou obter vantagens sobre algo, de maneira que se estruture uma relação de dominação no qual o dominador se utilize de coações ou agressões para com o dominado.

Ferreira (2017) compreende que violência é uma forma de destruição do/a diferente.

[...] A violência, simples ou complexa, física ou simbólica, evidente ou implícita, é o resultado de uma intensa e densa ação voltada para a destruição daquilo que não é igual a mim, daquilo que eu não aceito como provável, como plausível, como conhecido, como semelhante. A violência é a instituição do preconceito contra a alteridade não adequada ao meu modo de compreensão determinista (FERREIRA, 2017, p. 15).

Para Hayden e Blaya:

[...] Todos os conceitos sobre comportamento são discutíveis, particularmente aqueles que concernem ao que se considera como comportamento anti-social, delinquente ou perturbado. Importante ter em mente quem o define, quem é qualificado como tal e o ato ou o que é perturbado. (HAYDEN e BLAYA, 2001, p. 44 *apud* ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Percebemos que existe uma grande dificuldade em delimitar o que é e o que não é violência, devido ao fato de seu significado não ser consensual. No nosso entendimento, o que caracteriza violência varia de acordo com o *locus*, a influência de quem fala, a idade, o gênero, a raça. Há elementos internos e externos que são determinantes para o que é ou que não é violência.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em seu livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2009) afirmam que existe um tipo de violência que não é física, mas que avilta tanto o quanto e, por vezes, até mais e que é demasiadamente utilizada pela escola. Para esses autores, esse tipo de violência é simbólico, e ocorre na escola, na medida em que a autoridade pedagógica é impositiva e não faz uso de recursos dialógicos

como forma de horizontalização das relações. As relações violentas sempre são hierárquicas, quando não são instituídas pelo diálogo.

Nesse sentido, a violência, ainda que não seja física, ocorre sempre que há imposição de posições e que essa imposição implique redução de liberdade para quem não está hierarquicamente superior. Como dissemos acima, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron trataram sobre um conceito de violência que é, na opinião deles, muito comum nas ambiências escolares: a violência simbólica.

Conforme Bourdieu e Passeron (2019):

[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2009, p.47)

Desse modo, a violência simbólica pode ser entendida como um meio mais sutil que as agressões físicas de dominação e exclusão social. Para esse trabalho, escolhemos a concepção de violência elaborada por Johan Galtung que determina que violência é “[...] toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento.” (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.20). Entendemos que esse conceito, por óbvio amplo, contempla o que estamos tratando por violência e pelos resultados que se desdobram dela.

2.1.2 O que estamos chamando de violência escolar

São inúmeras as formas com as quais a violência escolar se manifesta, variando seus objetivos, seus instrumentos, seus alvos, vítimas e praticantes. A face mais visível do fenômeno de violência nas escolas é, sem dúvida, a violência física. Neste tópico, categorizamos três tipos de violência: (a) violência contra a pessoa, (b) violência contra a propriedade e (c) violência contra o patrimônio.

Em razão do que dissemos no parágrafo anterior, dividimos a violência contra a pessoa, em 4 modalidade, a saber: ameaças; brigas; violência sexual e *bullying*. Fizemos desse modo por compreendermos que essas modalidades são importantes para as reflexões que propomos em nosso trabalho.

A primeira modalidade: a ameaça, ou seja, “promessas explícitas de provocar danos ou violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem” (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 232), pode ocorrer entre alunos/as e alunos/as, entre alunos/as e membros/as do corpo técnico-pedagógico, entre alunos/as e pais e alunos/as e funcionários/as e entre alunos/as e diretores/as. Segundo Abramovay e Rua (*ibid*), o motivo mais comum de ameaças aos/as professores/as por alunos/as, são desavenças ocasionadas por notas, aos diretores, são ameaças em função do uso de punições como expulsão e suspensão. Ressaltamos ainda que retaliações físicas depois do horário escolar e fora do estabelecimento escolar são formas comuns de manifestação das ameaças, podendo ou não se concretizar em violências físicas, gerando um clima de tensões cotidianas e inseguranças.

A segunda modalidade: as brigas representam a modalidade mais freqüente nas escolas, e muitas vezes começam com ameaças, tornando difícil estabelecer demarcações precisa entre os dois tipos de violência. Seus motivos são os mais diversos, e muitas vezes, elas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, como em jogos de futebol. Abramovay e Rua (*ibid*) destacam o “encarar” como um dos principais fatores que desencadeiam brigas. “trata-se de uma maneira de olhar diferente, que pode significar, para os jovens, a quebra de uma regra tida como básica no ritual da comunicação não-verbal” (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 236).

A terceira modalidade que pontuamos é a violência sexual. Primeiro gostaríamos de enfatizar que ao falar de violência sexual não estamos falando somente de estupros, mas de assédios sexuais e suas diferentes formas. Talvez as violências sexuais sejam, das violências contra pessoa, a categoria mais ignorada, por muitas vezes serem confundidas com tentativas de sedução ou tratadas como “brincadeiras” quando se manifestam na forma de comentários jocosos. Segundo Abramovay e Rua (*ibid*):

Distintamente da concepção estritamente jurídica- que se refere à indução de favores sexuais mediante pressões tendo por base assimetrias nas posições de poder- o assédio sexual é entendido neste trabalho de maneira mais ampla, podendo incluir formas diversas de intimidação sexual - olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições- e de abusos - como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais - além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros, etc. Destaque-se que o assédio sexual é percebido como uma das formas mais comuns de violência de professores contra alunos, principalmente contra mulheres, conforme o discurso dos jovens, ainda que possa ocorrer entre estes mesmos ou envolver outros atores nas escolas. (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.247)

O *bullying*, quarta modalidade de violência contra pessoas que destacamos nesse trabalho, vem sendo apontado por diversos autores como o mais grave problema nas escolas pelo mundo. Muitas vezes confundido com ameaças e intimidações, esse fenômeno possui características próprias que o distingue de outras agressões e violências devido a sua intencionalidade e repetição das agressões. Segundo Rolim (2008):

Antes, as práticas de “*bullying*” constituem forma particular, específica, de manifestação da violência marcada pela intencionalidade do autor em produzir o sofrimento, pela repetição das agressões (sejam elas físicas, verbais ou de conduta excludente) e, em regra, pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (ROLIM, 2008, p.18).

Do tipo de violência contra a propriedade (b) destacamos duas modalidades: roubos e furtos. Ambos consistem na subtração de bens, em tomar para si um bem material que pertence a outra pessoa e muitas vezes são confundidos entre si. Furto, o mais corriqueiro dentro das escolas, ocorre sem a percepção por parte da vítima, já para ser considerado um roubo, é necessário que a subtração dos bens ocorra mediante grave ameaça ou agressões. Abramovay e Rua (2002) apontam que muitas vezes quando o objeto subtraído não é de grande valor, são vulgarmente chamados de “roubos bobos” e são justificados seja com características comportamentais da idade, sendo considerados atos normais para a faixa etária ou somente ignorados, por não serem considerados atos graves.

O terceiro e último tipo de violência que pontuamos é (c) violência contra o patrimônio e refere-se à atos de dilapidação do espaço escolar e seus equipamentos. Entendemos esse tipo de violência como ato de reação social contra a escola, normalmente cometidas por alunos. É necessário que se tente desvendar as mensagens escondidas nessas ações, que podem ser, por exemplo, formas de externar a necessidade de chamar atenção, expressar revolta ou exibir-se para os colegas.

As possíveis consequências da violência escolar são tantas, uma vez que a escola é o espaço de maior convivência do indivíduo nos primeiros anos de sua vida, ações violentas trazem consequências severas em várias esferas do desenvolvimento, que vão de sofrimento psíquico, sofrimento psicológico, baixo rendimento e frustração à delinquência, evasão e até destruição tanto para quem comete (o/a agressor), quanto para quem sofre (o/a vítima).

Crianças e adolescentes que vivenciam cotidianamente situações violentas podem ter sua base educacional para a cultura e cidadania significativamente prejudicadas por conviverem em um ambiente estimulador desse tipo de comportamento. Assim, a escola ao

invés de incentivar a cidadania e auxiliar na formação de cidadãos solidários e empáticos pode acabar por fazendo o oposto e auxiliar a formação de cidadãos violentos e frustrados.

Acreditamos no diálogo ser não somente fundamental no exercício da cidadania e na construção da autonomia, mas também como ferramenta fundamental no enfrentamento da violência e na construção de uma escola pacífica.

Ferreira (2016) afirma que quando falta diálogo, sobram opressão e violência:

[...] Não poderemos ter uma escola pacífica enquanto não tivermos uma escola dialógica. A escola dialógica é aberta para a convivência entre os diferentes e é propositiva, pois não pretende dar continuidade aos problemas que se engendram na sociedade como um todo, mas tentar, por meio de estratégias saudáveis resolvê-los no seu ambiente interno (FERREIRA, 2016).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1982) apresenta o diálogo como exigência existencial, que possui duas dimensões: ação e reflexão e não se esgota na relação eu-tu: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1982, p.92) A palavra verdadeira é entendida não só como meio, mas como parte fundante do processo dialógico, e possui a capacidade de mudar o mundo. Para uma solução positiva de situações conflituosas e muitas vezes violentas, é necessário que todas as partes se envolvam no processo de resolução desse conflito e pensem juntas e de forma dialógica, em uma saída que contemple a todos.

Muller (2006) ressalta a importância de que a solução não parta de um/a adulto/a, do/a professor/a, mas que como já foi dito, professores/as e alunos/as possam pensar juntos/as. O autor afirma que a maneira mais fácil de fazer com que as crianças ouçam o que o/a adulto/a tem para dizer é dando ouvido a elas, e que é a partir desse relacionamento interativo entre os dois lados que será possível a viabilização de uma solução aceitável para todos/as.

3 A ESCOLA DEMOCRÁTICA: SUAS NUANCES E SUAS POSSIBILIDADES

3.1 As teorias educacionais que fundamentam a escola democrática, ou não...

A escola, além de um lugar para se adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades, sejam intelectuais, sejam sociais, estéticas, éticas e afetivas, é um espaço de convívio social e de formação de competências para participação na vida social, econômica e cultural.

É impossível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos, pois, ao cumprir sua função social, ela influi significativamente na formação da personalidade humana.

Para Saviani (1999), as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos:

1. Teorias não-críticas → “[...] aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p.3);
2. Teorias críticas → “[...] às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.” (SAVIANI, 1999, p.3).

No primeiro grupo, estão inseridas a Pedagogia Tradicional, baseada no princípio de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Nela, o conhecimento é centrado no professor, a causa da marginalidade é a ignorância, e a escola surge como um antídoto à tal. “Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p.6), ou seja, sua grande função é que os alunos aprendam. Porém, com o passar do tempo, percebendo que nem todos que ingressaram na escola se tornaram bem-sucedidos, e que nem todos os bem-sucedidos se ajustaram ao tipo de sociedade que se queria consolidar, foram se avolumando as críticas a essa escola.

As críticas à Pedagogia Tradicional foram dando corpo a um movimento de reforma que propunha uma nova maneira de interpretar a educação chamado de Escolanovismo ou Escola Nova. Seu ponto de partida era a Pedagogia Tradicional, mas acreditava-se que os homens são essencialmente diferentes. Buscando resolver o problema da marginalidade, passou-se a entender que marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado e procurou estabelecer-se uma escola focada na diferença, onde o foco não é mais o professor e sim o aluno. Considerava-se seu objetivo não mais somente aprender, e sim aprender a aprender.

Apesar de bem-intencionada, o Escolanovismo não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Seus custos eram bem mais elevados do que da tradicional, fazendo com que não só ela ficasse restrita às elites, como alterasse de maneira negativa a própria pedagogia que criticava.

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequada a esses interesses (SAVIANI, 1999, p.11).

A terceira teoria pontuada por Saviani (1999) como não-crítica é a Escola Tecnicista, onde “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1999, p.12), pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico. Seu elemento principal deixa de ser as pessoas (aluno ou professor) e passa a ser a organização racional dos meios. O marginal passa a ser entendido como o incompetente, o ineficiente, o improdutivo e se constitui como uma ameaça à estabilidade do sistema. O objetivo da escola passa a ser aprender a fazer.

No segundo grupo, Saviani (1999) acredita que estão as crítica-reprodutivistas e as crítica-transformadoras. Segundo Saviani (1999), as teorias reprodutivistas afirmam que a escola lida com a violência simbólica; funciona como aparelho ideológico do Estado (AIE) e é dualista, que, apesar de não conterem uma proposta pedagógica, se empenham em explicar o funcionamento da escola tal como está constituída e não mudá-la. Nessas teorias, acredita-se que a escola não pode ser diferente do que já é, e não se pretende resolver o problema da marginalidade, pois o fracasso em resolver, é na verdade, o êxito da escola. Ou seja, o que era julgado como disfunção, é a própria função da escola: reproduzir a dominação e exploração.

Por último, Saviani (1999), crê numa teoria da transformação, para a qual a escola é uma instituição reconhecidamente ideológica, mas que, em razão de uma complexa movimentação intersubjetiva, pode significar mudança tanto em termos individuais quanto em termos coletivos na dinâmica social. A escola, para que funcione ou em seu estado de libertação ou em seu estado de libertadora, necessita reconhecer que o sistema possui um código e que esse código circula e é lido pelos que o instituem. Nesse sentido, é preciso que a escola ensine como é esse código, quais as formas de leitura dele e como ele pode ser alterado por vias de discussão e reflexão.

Conforme Saviani (1999), não há possibilidade de que a escola seja democrática se ela estiver sob a regência das teorias não-críticas, uma vez que essas teorias ou são violentas com as chamadas minorias ou são ingênuas, o que não as impede de serem violentas. A violência na escola, segundo Saviani (*ibid*), é resultado da ausência de democracia nas escolas, uma vez que processos violentos emergem na medida em que pessoas são oprimidas por formas não-dialógicas de existência. A violência escola, nesse sentido, se materializa quando a escola não consegue trazer para seu funcionamento elementos das teorias críticas.

3.2 A democracia na escola tendo o diálogo como base

O que estamos chamando por escolas democráticas, além do que já vimos antes com Saviani (1999), tem no diálogo sua pilastra mais importante, uma vez que entendemos que o diálogo só ocorre quando existe um bom relacionamento entre todos os presentes, e a diversidade é respeitada. Se tratando de diversidade, Ferreira (2016) afirma que:

A diversidade poderá ser compreendida como a existência de diferenças que não se excluindo, podem se opor. A oposição não implicará a exclusão, a segregação, a discriminação, a destruição daquele ou daquele o qual não espelha traços identitários. No universo da diversidade, não existe espaço para a igualdade previamente apresentada (FERREIRA, 2016).

Segundo José Pacheco (2014) “[...] a Educação não se faz pela cidadania, se faz na cidadania, no exercício da liberdade responsável” (Quando Sinto Que Já Eei, 2014, 27:36 min). Ou seja, quando regras não são impostas e sim construídas coletivamente não só pela gestão da escola, mas por todos os membros da sua comunidade, de maneira que possam refletir e discutir sobre suas ações e as consequências de suas decisões.

Considerando o que dissemos antes, considerando também que estamos defendendo o ponto de vista que o diálogo é elemento essencial para a instituição da democracia, por óbvio, da escola democrática ou da democracia na escola, a partir de agora, daremos alguns exemplos de escolas as quais, pelas razões que explicamos, são democráticas ou são assim consideradas. A ideia é ilustrarmos com exemplo plausíveis o que estamos dizendo.

Ao falar de escolas públicas e democráticas, alguns exemplos famosos podem ser citados, como Makarenko e as experiências das colônias afetivas, na Rússia no começo do século 1900. As colônias se tratavam de espaços educativos que tinham como finalidade a reabilitação e reajustamento de jovens marginalizados, tarefa essa que não era fácil. Ao perceber o insucesso inicial do projeto, pois seus internos continuavam a considerar-se indesejáveis para a sociedade e ignoravam instruções dadas, o corpo docente foi tomando

consciência de que se fazia necessária uma metodologia que privilegiasse o coletivo do grupo em detrimento da individualização de cada interno.

Para Makarenko (1987) “somente o coletivo como um todo pode ser objeto da educação soviética, apenas quando educarmos o coletivo, podemos contar com uma forma de organização em que a personalidade individualista possua, simultaneamente, a disciplina adequada e a mais ampla liberdade.”. Há pelo menos dois conceitos fundamentais no trabalho do educador russo: coletividade, que deve ser entendida ao mesmo tempo como um fim, e um meio e trabalho. Nas colônias afetivas, era o aluno que criava e organizava a coletividade, e por sua vez, era a tal coletividade que educava os indivíduos ali presentes.

Outro exemplo conhecido é a Escola da Ponte, fundada em 1976, em Portugal. Suas atividades de aprendizagem estão baseadas na organização de pequenos grupos que, em torno de um interesse comum, estabelecem um plano de trabalho com orientação de um especialista no assunto. O objetivo é que cada criança atue como participante de um projeto e aprenda a ser “autônoma com os outros”.

Segundo seu criador José Pacheco (1998), a criança “não é educada apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade” (*apud* Iara Rosa Farias, Ana Patricia da Silva, Denise de Oliveira, 2005). Ainda na Escola da Ponte, além dos três espaços correspondentes ao estado de desenvolvimento da criança, que não necessariamente estão relacionados às suas faixas etárias, chamados de:

(1) Iniciação: onde os alunos aprendem num método natural por totalidades os rudimentos da leitura e escrita, a efetuar cálculos elementares, e trabalhar em grupo. O plano desse estágio é feito coletivamente com o professor e negociado entre todos;

(2) Transição: onde os alunos aprendem a elaborar seus planos individuais e a ênfase é para o trabalho em grupo e a pesquisa;

(3) Trabalho em liberdade e com categoria: onde os alunos passam a gerir autonomamente tanto seus tempos quanto seus espaços de aprendizagem.

É necessário enfatizar um instrumento pedagógico chamado de “Direitos e Deveres”, onde as crianças estabelecem suas regras de convivência, listadas em um quadro fixado em uma das paredes da escola, de maneira que elas possam aprender as regras de convivência democrática sem que elas constem em um programa.

No Brasil, temos exemplos de escolas menos conhecidas, como a Escola Municipal André Urani, na comunidade da Rocinha no Rio de Janeiro e atendida pelo Ginásio experimental de novas tecnologias educacionais (GENTE), uma parceria entre a Secretaria

Municipal de Educação do Rio, o Ministério da Educação e a iniciativa privada. Na André Urani, foram desenvolvidas e são utilizadas “Educopédias”, e os estudantes são organizados em grupos de estudos chamados de “famílias”, compostos por 6 alunos de diversas idades e a cada 3 famílias existe um “tio”, um professor mentor que media a educação dos alunos. Diferente dos exemplos citados anteriormente, essa não é uma escola democrática desde sua origem, e vem passando por um processo de transformação e reformulação.

Segundo a educadora Renata Martiello:

[...] o método é outro, é outro paradigma, é outra forma de olhar a relação de ensino-aprendizagem. A gente precisa ajudar esse aluno a se transformar num novo estudante, que é um estudante tem interesse, que quer aprender, que está buscando conhecimento, que quer ir além. Eu acho que a Rede Municipal, assim como toda a rede de educação tradicional é muito professor, sala de aula, tarefa, copia, decora, faz prova... Esse não é o perfil do novo estudante. O novo estudante, o novo estudante ele recebe o conhecimento como um desafio e ele precisa buscar soluções para esse desafio (QUANDO SINTO QUE JÁ SEI, 2014).

A diretora Márcia Roberto da Silva também enfatiza a importância dessa mudança de paradigma em relação à valorização não só da comunidade que eles moram, mas da noção de comunidade trabalhada dentro da própria escola, e sua importância na formação de jovens cidadãos.

Em São Paulo, vemos o exemplo da EMEF Campos Sales, localizada em Heliópolis, a maior comunidade da cidade. Nessa escola, os alunos utilizam salões de estudos multisseriados, são organizadas marchas pela paz e foi implementado o que eles chamam de “república dos alunos”. Como funciona essa república? Os estudantes, junto com um grupo de professores se organizam e escreveram um regimento sobre como seria o processo eletivo. Após estruturação do regimento é a hora da campanha eleitoral.

Cada aluno que concorrendo a um cargo fica responsável pela sua campanha, que conta com cartazes, vídeos e deve ter como objetivo mostrar as expectativas dos/as candidatos/as em relação à escola e ao cargo que concorrem.

Quem vota na república dos alunos são os próprios alunos, que trabalham juntos, organizados por comissões e diretórios de seus interesses. Segundo seu diretor Braz Nogueira, o projeto da EMEF Campos Sales foi pensado para aproximar os alunos tanto dos próprios alunos, quanto dos professores “na medida em que as pessoas tentam se unir para buscar uma solução, eles criam também os conflitos, contradições, que quando se fala na construção da democracia são bem-vindos”. (Quando Sinto Que Já Sei, 2014, 23:42 min.). Para o Diretor, tanto o ponto forte, quanto o fraco do projeto da escola é o trabalho em equipe e com o

desenvolvimento do projeto, essa escola terá dado um grande salto na questão aluno/aluno e aluno/professor, quem terá o maior poder para elaborar as regras serão os próprios alunos.

Poderíamos dar mais exemplos de que escola em que o diálogo foi um dispositivo para que a democracia pudesse ser percebida e a violência pudesse ser enfrentada. No entanto, acreditamos que os exemplos dados, tanto de escolas privadas quanto de escolas públicas, reforçam nosso ponto de vista e ratificam nosso TCC. O diálogo é um dispositivo que pode ser utilizado para o enfrentamento a violência escolar e ele só existe em espaços democráticos nos quais a autonomia das crianças é respeitada e incentivada.

Há certamente na escola elementos que ajudam a desenvolver uma convivência democrática. A esses elementos chamamos por dispositivos estimuladores de diálogo. Por exemplo, compreensão, empatia, amorosidade, respeito, tolerância, democracia.

Em *Educação e atualidade Brasileira*, Freire apresenta o diálogo como “[...] uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 2003, p. 15), e nos possibilita pensar a escola colocando o diálogo no centro das transformações necessárias: de uma educação antidialógica para uma educação dialógica.

De uma educação que funcione como promoção da consciência crítica, fundamental para a democracia, em detrimento de uma consciência acrítica ou, como ele chama, transitivo-ingênuo. Para o autor, a dialogicidade, ou seja, a interação comunicativa não se dá só de um indivíduo para o outro, mas também com a realidade vivida, sendo necessária a dialogação eterna do homem com a circunstância tal qual com o próprio homem.

Segundo Mafessoli (1998) “[...] enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (*persona*) só existe na relação com o outro.” (MAFESSOLI, 1998, p. 15). Compreendemos o diálogo como ferramenta imprescindível para estabelecermos relações exitosas.

O tal não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, ou seja, tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos envolvidos. Não é possível dialogar sem antes nos vermos livres dos sentimentos de superioridade em relação ao outro e de autossuficiência além de necessitar de uma intensa fé nos homens. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2010) define a autossuficiência como incompatível com o diálogo.

Uma educação pautada na dialogicidade, fundada no diálogo, somente se manifesta numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

4.1 A abordagem

Buscando aprofundar o conhecimento dos processos dialógicos presentes nas escolas democráticas, a abordagem escolhida foi a da Pesquisa Qualitativa, por entender que “a abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2010, p. 79). A abordagem qualitativa nos permite analisar dados de modo crítico e reflexivo, evitando reducionismos e ampliando possibilidades de análise.

A abordagem qualitativa se adéqua a objetos de estudos como os nossos, uma vez que não nos impede de relacionar dados e apresentar propostas metodológicas menos rígidas e mais rigorosas. Segundo nos lembra Triviños (1987), a abordagem qualitativa permite ao/a pesquisador/a aumentar sua experiência em torno de determinado problema e tema, além de aprofundar seu estudo nos limites de uma determinada realidade, e, com isso, um maior conhecimento para planejar uma pesquisa.

4.2 O método

Para dar conta dessa problemática, será desenvolvida a pesquisa do tipo Observação Participante. Esse método foi escolhido, pois percebemos que ela é pertinente tanto ao nosso tema quanto aos nossos objetivos nessa pesquisa pois exige que o/a pesquisador/a tenha participação mais direta com os sujeitos e o ambiente de sua pesquisa empírica, promovendo interação e permitindo que o/a pesquisador/a possa conhecer melhor os seus espaços de coleta como também entender melhor, de modo mais cuidadoso o que ocorre individual e coletivamente entre seus interlocutores e suas interlocutoras na investigação.

Segundo Mónico (2017) “É um método que nos permite aceder a situações e eventos comuns, sendo difícil de captar através de entrevistas ou através de instrumentos de auto-avaliação”. A Observação Participante permite ao/a pesquisador/a que ele/ela participe, junto com os/as seus/suas interlocutores/as de ações que tenham relação com o tema estudado, logo possibilita ao/a pesquisador/a ter maior e melhor aprofundamento sobre o que se estuda. Ressaltamos que a Observação Participante não deve ser confundida com a observação exploratória, que, no nosso caso, usaremos como técnica de coleta/construção de dados.

5 AS TÉCNICAS DE COLETA/CONSTRUÇÃO DE DADOS

5.1 Observação Exploratória

A técnica da observação exploratória será utilizada para que possamos observar o ambiente da escola, considerando o princípio da dialogicidade e considerando como esse princípio se transforma em diálogo entre as pessoas na escola, sendo elemento de enfrentamento à violência escolar e ao mesmo tempo de fortalecimento da autonomia e do protagonismo de crianças dentro da escola. Observamos de modo cuidadoso para que possamos ter um diagnóstico o mais aprofundado possível do que pretendemos saber.

5.2 Análise Documental²

A fim de responder o que caracteriza a escola como democrática, utilizaremos a técnica de análise documental para analisar seu PPP. O projeto político pedagógico (PPP) da Unidade Escolar é um instrumento teórico metodológico que define a identidade, objetivos, formas de implementações e avaliações da escola. Considerando que uma escola democrática é uma escola que ouve os alunos, onde eles podem expressar o que sentem e pensam, e não são vistos como personagens secundários, buscamos se existe direcionamentos em seu PPP para tal assunto.

5.3 O questionário

O questionário, apesar de ser entendido por muitos como um instrumento, é uma técnica, pois também se notabiliza por poder coletar/construir dados. Segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” É usado para que possamos alcançar um número maior de pessoas. Fizemos uso do questionário nos processos de coleta de informação sobre as idéias de dialogicidade e democracia, protagonismo, autonomia e escola que passam e estão nas pessoas com as quais iremos ter interlocução ao longo de nosso trabalho.

² Como será possível ver no Capítulo III, embora tenhamos planejado o uso dessa técnica, por razões que fogem ao nosso controle e a nossa vontade, a referida técnica não foi utilizada.

5.4 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é importante para a nossa pesquisa, pois ela nos dá melhor compreensão sobre o que estamos estudando e o que estamos desenvolvendo em nossos estudos. Usaremos essa técnica após termos tido os resultados dos questionários aplicados, com os dados coletados pelas duas técnicas anteriores, poderemos ter condições de, como as entrevistas, reduzir dúvidas e direcionar melhor o que almejamos saber. A entrevista será semiestruturada, pois entendemos que a melhor modalidade a ser usada nesse tipo de pesquisa. Segundo Triviños, ela “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

5.5 O Lócus

Uma instituição municipal, que atende de sexto a nono ano, situada num bairro da Zona Norte da cidade do Recife.

5.6 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são as crianças (alunos/as), e os adultos (professores/as). A interlocução com adultos/as e crianças é de extrema importância, pois as informações de ambos/as são essenciais para compreender se o fortalecimento da autonomia das crianças, tendo a dialogicidade como princípio, pode ajudar no enfrentamento à violência escolar.

5.7 Técnica de análise de dados

Vamos utilizar para analisar os dados coletados, a teoria de análise do discurso. Esta teoria é bem complexa, mas acreditamos que seja possível e viável a sua utilização, uma vez que trabalharemos com a análise dos discursos que são ditos pelos/as interlocutores/as da pesquisa. Estamos ainda em fase de aprofundamento dessa técnica, para que possamos ter maior segurança quando de seu uso na análise de nossos dados.

5.8 Ética na pesquisa

Tendo em vista que nosso maior objeto de estudo são os sujeitos (alunos e professores), e uma instituição (escola), para obter informações temos que, não somente adentrar no universo pesquisado, mas também esmiuçar suas práticas sociais, suas opiniões e as vezes até questões emocionais tanto desses sujeitos, quanto dessa instituição. De posse das informações, o pesquisador pode tanto contribuir para os benefícios da comunidade, quanto para prejudicar a imagem pública dos pesquisados.

Acreditamos que não há produções de pesquisa ou pesquisadores neutros, e por trás da pesquisa sempre há interesses, que podem ou não coincidir com os interesses dos informantes. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, esses dilemas podem se manifestar de maneira mais aparente.

Por esses motivos acreditamos tanto na importância de que o trabalho seja realizado com ética, e nos comprometemos a: Informar as finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como serão divulgados por nós antes de realizar qualquer atividade de coleta de dados como entrevista ou questionários; Estabelecer formalmente, por meio de um contrato, que dá direito ao uso dos depoimentos, o consentimento em participar da pesquisa; Preservar a identidade e integridade dos sujeitos e da instituição e não divulgar seus respectivos nomes, nem informações pessoais que possam prejudicá-los; Interferir o mínimo possível no ambiente de pesquisa, afim de não alterar o curso normal das práticas observadas e por fim, não induzir respostas nem adulterar dados ou de manifestar espanto, aprovação ou reprovação diante das respostas dos informantes.

6 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo é o resultado de três meses de pesquisa dentro da escola, e se divide entre quatro partes: A primeira, que chamamos de Ecologia da Escola se dedica a ambientar o leitor na instituição, descrevendo seu espaço físico e os profissionais existentes. As partes seguintes se dedicam em apresentar as análises das três³ técnicas previstas de coletas de dados com base na fundamentação teórica apresentada no capítulo I, de maneira que respondam a quatro perguntas distintas: A escola é violenta? A escola é democrática? A escola ajuda nos processos de construção da autonomia dos alunos? A escola é dialógica? Dividimos as técnicas entre: O que se viu, com base nas observações exploratórias (o roteiro de observação pode ser conferido no anexo A); O que se ouviu, com base nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores da instituição (anexo B), e O que se leu, com base nos questionários aplicados nos alunos (anexo C).

³ Como já explicamos antes, apesar de termos previsto como técnica de coleta de dados a análise documental, onde seria analisado o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, a mesma não pode ser realizada pois a escola que pesquisamos vem passando por um processo de reformulação estrutural, e tentando estabelecer relações mais cuidadosas no que diz respeito à violência e a processos democráticos, em vista disso, o PPP da escola, que antes não previa nenhuma dessas questões está sendo repensado e reestruturado.

7 ECOLOGIA DA ESCOLA

A escola na qual foram coletados/construídos os dados empíricos de nossa pesquisa é uma instituição municipal e fica situado num bairro da Zona Norte da cidade do Recife. A instituição funciona de segunda a sexta, em período integral, com entrada às 07h30min e saída às 16 horas às segundas e às terças-feiras, e até às 15 horas no restante da semana (quarta à sexta), e atende em média 300 alunos, distribuídos em doze séries, de sexto a nono ano que se dividem entre A, B e C.

Ao entrar na escola nos deparamos com uma área aberta e uma quadra coberta, na qual além de poder desfrutar dos momentos livres, como intervalo, almoço e saída, os alunos têm aulas de Educação Física, participam de gincanas e atividades coletivas. Entrado um pouco mais, podemos encontrar uma sala com porta e grandes janelas de vidro, onde todos podem ter acesso e ver quem se encontra dentro. É a sala da Direção, que comporta diretor e vice, e mais adentro a Sala da Coordenação Pedagógica.

O pátio foi adaptado para refeitório e conta com muitas mesas, cadeiras, que servem não somente para o momento das refeições, mas para serem usadas por todos na hora que houver desejo ou necessidade. Facilmente se observam alguns dos alunos com necessidades especiais sendo atendidos nos horários de aula, onde o ambiente é bem tranquilo, pois todos se encontram em suas respectivas salas. Também não é difícil a qualquer momento que se passe pelo pátio, observar profissionais denominados Agentes Educacionais. A cozinha, situada na frente do pátio, conta com equipe completa e oferece lanche pela manhã, almoço no meio do dia e jantar na saída da aula.

Diferente do que vemos popularmente, as turmas não possuem cada uma sua sala, na qual chegam ao início do dia, saem para o intervalo, retornam ao fim dele e nela, permanecem até o fim do expediente. As salas são temáticas e cada professor possui a sua. Uma para o ensino de ciências, outra para o ensino de história, uma terceira para geografia e assim vai... Tal organização foi pensada para que os alunos tenham que trocar de sala ao fim de cada aula, o que exige deles tanto certa disciplina quanto autonomia. Os agentes educacionais estão sempre presentes para auxiliar essa troca entre uma aula e outra, para que esse processo ocorra da maneira mais tranquila e sem confusão possível.

Os banheiros são divididos tradicionalmente entre feminino e masculino, tanto dos alunos quanto dos professores e equipe da escola. Para esses, é necessário abri-los com as chaves que se encontram sempre na sala da Secretaria. Essa, além de guardar as chaves dos banheiros, é o local de trabalho fixo de dois profissionais, uma secretária e um professor

realocado para funções de secretaria, possuem os arquivos da escola, uma máquina de fotocópia, alguns computadores que podem ser utilizados por toda a equipe.

Mais à frente da Sala da Secretaria se encontra a Sala dos Professores, que é o espaço onde a equipe docente costuma ficar em seus momentos de intervalo. Cada professor possui sua chave, e a sala costuma se manter trancada quando não tem ninguém presente. O espaço conta com dois sofás, uma grande mesa, utilizada conjuntamente por todos para corrigir e preparar atividades, comer, conversar e o que mais houver necessidade. Esse é um ambiente no qual os alunos não possuem acesso, e os professores parecem conviver harmoniosamente entre si.

No final do corredor, nos deparamos com uma porta trancada que dá acesso a um bonito jardim que vem sendo reestruturado nos últimos tempos. Como o mesmo se encontra de frente à rua, e as questões relacionadas à segurança ainda não foram solucionadas, não é um espaço que pode ser desfrutado por todos (principalmente alunos).

Trabalham na instituição em questão 45 funcionários, sendo eles 16 professores especialistas em suas áreas, 1 bibliotecária, 1 secretária, 1 professor readaptado para desenvolver funções de secretaria, 1 coordenadora pedagógica, 2 membros da direção (diretor e vice-diretora), 1 agente de defesa do patrimônio público, que juntos somam 23 dos funcionários concursados. Os funcionários terceirizados se dividem entre 7 funcionários destinados a serviços gerais, 3 agentes educacionais, 4 porteiros, 4 vigilantes e 4 cozinheiros, totalizando 22.

A escola vem passando por uma série de mudança nos últimos dois anos. Além de mudar a direção, tornou-se uma escola integral, que acarretou numa série de mudanças também nos direcionamentos dos trabalhos que estavam sendo realizados. Embora trate-se de uma escola de rede, o que condiciona algumas especificidades no trabalho, o município permite que as escolas possuam uma relativa autonomia para elaborar seu projeto político-pedagógico de maneira que consiga delinear sua própria identidade.

É nessa busca por uma nova identidade, e novos direcionamentos no trabalho elaborado que o processo de mudança que a escola em questão está baseado nos últimos tempos: na tentativa de se adequar às necessidades da comunidade escolar, otimizar resultados e oferecer aos alunos e a toda comunidade, um ensino cada vez mais significativo.

8 DAS COISAS QUE SE VIU

A escola é violenta?

Ao longo dos três meses de observação, não nos deparamos frente a frente com situações de violência explícita contra pessoas, como ameaças ou brigas, violência contra propriedade, como roubos e nem contra o patrimônio, como depredação dos espaços da instituição. Porém, engana-se quem a primeira vista determina “então não há violência na escola”. Apesar de não termos presenciado as situações de violência explícita, entendemos que nem sempre ela ocorre de maneira escancarada, como é o caso do *bullying* e muitas vezes de violência sexual como assédios, que costumam ocorrer de maneira mais velada.

Como utilizamos a definição de Johan Galtung que determina que violência é “[...] toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento.” (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.20), entendemos que o que é violento para uns, não se manifesta de maneira violenta para outros, pois o que caracteriza violência pode variar de acordo com diversos fatores, como o *locus*, a influência de quem fala, a idade, o gênero, e a raça, entre outros.

. Alguns alunos demonstraram maior desconforto em relação à maneira com que são tratados por outros alunos, na mesma medida em que professores também demonstram se sentirem violentados com a atitude de alguns alunos. Porém, só pudemos observar questões dessa magnitude sendo tratadas quando levadas à Direção ou Coordenação para serem resolvidas por intermédio de um professor.

Dos poucos processos de repercussão de violências e como a escola, e como os alunos, professores e direção lidaram com a questão, que nos deparamos, 100% dos casos observados eram de desconforto do professor em relação a atitudes desrespeitosas de alunos que acabaram acarretando em discussões de alunos com alunos, e alunos com professores. Nesses casos, os alunos foram colocados para fora de sala de aula, e chamados para uma conversa com um membro da Direção da escola. Pudemos acompanhar algumas dessas conversas, que, apesar de serem convocadas como conversas nas quais todos seriam ouvidos, as mesmas possuíam um teor maior de bronca, e menor de conversa, restando pouco espaço para que os alunos se manifestassem.

Comum que as escolas afirmem que são democráticas, mas quando devem resolver os processos de violência tendam a não promover a escuta. A escuta seria certamente um elemento para que fosse posto em vigência o diálogo. Como sabemos, não se pode haver diálogo, quando somente um fala. Para que haja permuta, necessita que todos falem. Mas a

intenção da escola, embora seja resolver a violência, não é necessariamente resolver a base da violência, mas suas consequências mais imediatas. Ao longo dos meses em que observamos a escola, vimos que os dispositivos de diálogo nem sempre foram devidamente utilizados.

A escola é democrática?

Entendemos por escola democrática uma escola em que as regras não são impostas e sim construídas coletivamente não só pela Gestão da escola, mas por todos os membros da sua comunidade, de maneira que possam refletir e discutir sobre suas ações e as consequências de suas decisões. Apesar de a instituição observada demonstrar bastante interesse na participação dos alunos nas questões referentes à organização de eventos, notamos certa dificuldade no que diz respeito a propor que os mesmos deem suas opiniões em processos deliberativos.

A escola faz parte de um projeto da Prefeitura do Recife chamado “Líderes Estudantis”, que propõe que cada turma tenha um representante e um vice, que serão responsáveis por fazer uma ponte entre a gestão, a direção da escola, e os alunos, e tem como objetivo tornar os alunos protagonistas atuantes na escola. A escolha dos líderes ocorre tal qual um processo eleitoral para prefeito ou governador, por meio de voto direto, vencendo os candidatos que possuem mais votos. Os candidatos devem se empenhar em suas campanhas que devem cuidar de responder às seguintes perguntas: “Por qual motivo devemos nos eleger? Em que podemos contribuir?” Após eleitos, a gestão de cada líder possui a duração de um ano, podendo tanto haver reeleição no ano seguinte, quanto encurtamento da gestão, caso o estudante perca o vínculo com a instituição, renuncie, adote comportamentos inadequados com o patrimônio escolar ou qualquer indivíduo ali presente, seja estudante, professor, ou funcionário, ou receba duas penalidades previstas no regimento escolar. Após o processo eleitoral, os doze líderes e doze vice eleitos passam por um processo de formação para poder exercerem suas funções.

A princípio, ao ouvir a respeito do projeto, nos remetemos ao trabalho realizado na EMEF Campos Sales, em São Paulo, no qual foi criada uma “república dos alunos”, porém, ao conhecer melhor o projeto dos líderes de turma facilmente percebemos as diferenças. Apesar de ambos tratarem de processos eleitorais, a construção das eleições se deu, nas duas escolas, de maneira bem distinta. Na escola paulista, o regimento escolar foi construído conjuntamente entre professores e alunos, já na escola em questão, tanto a iniciativa quanto o regimento partiram, como já foi dito anteriormente, de um projeto organizado pela Prefeitura, ou seja, sem interferência dos alunos. A segunda diferença escancarada é que na EMEF

Campos Sales existem diversos cargos diferentes nos quais os alunos podem exercer diferentes funções, já no projeto dos líderes estudantis, apenas dois alunos por sala, representante e vice, exercem alguma função após o processo eleitoral.

No intuito de conhecer melhor o projeto e compreender se o mesmo funciona como mecanismo que favoreça o “exercício da liberdade responsável” (Quando Sinto Que Já Sei, 2014, 27:36 min.), pudemos observar uma reunião da direção com o grupo de alunos que compõe os líderes estudantis. Se tratava de um encontro para organizar um evento que aconteceria uns dias depois na escola. Pudemos observar que poucas vezes os alunos que estavam ali representando suas respectivas turmas tiveram espaço para dar suas opiniões a respeito do que estava sendo abordado, se tratando então, muito mais de uma reunião na qual a Direção levava aos alunos uma série de demandas a serem supridas, do que um espaço de exercício da cidadania.

Para que haja democracia, é necessário que não somente haja respeito à diversidade, mas também um bom relacionamento entre todos os presentes na instituição, ou seja, entre pares e entre os profissionais que trabalham na escola e os alunos, e que as demandas de ambos sejam ouvidas e as opiniões de todos sejam consideradas em todos os processos de tomadas de decisões. Apesar de não termos a oportunidade de observar qualquer processo deliberativo dentro da instituição, tivemos a oportunidade, ao longo desses três meses de observação no interior da escola, de acompanhar a relação que professores, direção e gestão da escola possuem com os alunos e o esforço dos adultos para estabelecer relações harmônicas e exitosas com todos. Mas os elementos democráticos precisam ser discutidos nos processos de construção das regras de convivência.

O diálogo implica ouvir.

A escola ajuda no processo de construção da autonomia dos alunos?

Pudemos observar que a escola possui características próprias, pensadas para o desenvolvimento e crescimento das aulas da autonomia dos alunos, porém, nem todas funcionam da maneira como foram pensadas.

O projeto de líderes estudantis supracitado no tópico anterior é um bom exemplo de como nem sempre as boas intenções funcionam da maneira como são apresentadas. Como foi dito anteriormente, o projeto tem como objetivo o protagonismo dos alunos na escola, para isso compreende-se que é necessário que o estudante participe ativamente dos processos existentes na escola, e busque a solução dos problemas identificados.

Segundo a Cartilha de Líderes Estudantis:

O exercício verdadeiro do protagonismo não pode ser simbólico tipo “faz de conta”, é necessário que sua participação seja democrática. Só assim você terá ganhos na autonomia, na confiança em si mesmo(a) e na autodeterminação, fortalecendo sua identidade e os avanços em seu projeto de vida (SILVA, 2019).

Porém, como podemos afirmar que um projeto no qual somente vinte e quatro dos em média trezentos alunos da escola funcionam como ferramenta para construção da autonomia de todos os alunos?

Ao andarmos pela escola, pudemos notar um painel bem grande estrategicamente posicionado num lugar onde todos passam e podem observá-lo nos chamou atenção. Nele são apresentados os planos de aula de todas as disciplinas para todas as séries.

A Coordenadora Pedagógica conta que a medida foi tomada devido à grande reclamação dos alunos em relação ao desconhecimento dos conteúdos das disciplinas. Os docentes alegam que parte do mau desempenho nas aulas era devido ao fato de nunca saberem o que ia ser ensinado em sala, e acabarem se perdendo nos conteúdos. A ideia é que com o painel qualquer um poderia conferir os conteúdos que foram e estavam por vir, para melhor se planejar em relação aos estudos. Porém, nos três meses em que estivemos observando, o painel foi ficando desatualizado e não houve renovação de seu conteúdo, fazendo com que o mesmo se desvencilhasse da sua função.

Ainda buscando um melhor rendimento escolar e autonomia no processo de organização dos estudos a escola oferece aos alunos aulas de orientações de estudos, na qual, como o próprio nome já diz, os alunos são orientados para que consigam organizar seus estudos fora de sala de aula da melhor maneira possível. A disciplina é ofertada para todas as turmas, sexto e sétimo ano possuem aulas uma vez por semana, e oitavo e nono ano tem duas aulas semanais.

Os alunos podem circular e desfrutar dos seus momentos de intervalo onde se sentirem mais confortáveis, seja na quadra, na sala ou no pátio, que foi adaptado para refeitório devido a falta de uma sala específica para isso. Observando esse momento, e conversando com alguns alunos perguntei quais era suas preferências, as respostas foram variadas, mas convergem num mesmo sentido: o da satisfação dos alunos de poder escolher onde e o que vão fazer no seu recreio.

Eu prefiro ficar aqui (no pátio/refeitório), porque não gosto de futebol e esses jogos e aqui eu posso conversar com meus amigos e não preciso fazer exercícios, mas o bom é que a gente pode escolher mesmo, não é que nem nos outros lugares que mandam no que a gente vai fazer (Aluno do sexto ano).

Ainda são espaço restritos aos alunos as salas fora dos horários de aula, medida tomada em função de findar os casos de furtos de pequenos objetos,, a sala dos professores, por ser um espaço de uso exclusivo de uso dos mesmos, como já foi dito anteriormente, e o jardim, por ser um espaço que ainda não foi finalizado e não teve suas medidas de proteção devidamente tomadas, pois fica de frente a rua, com pouca proteção, possibilitando que os alunos caiam, ou outras pessoas externas à escola acessem.

É notável o empenho que a escola possui para formar alunos que tenham a capacidade de gerenciar suas próprias vidas de maneira autônoma e consciente, seja no que tange suas habilidades emocionais, seja no que diz respeito às escolhas profissionais. Basta observar a série de atividades e incentivos que são propostos aos alunos.

Ao longo dos três meses de observação em que estivemos presentes, pudemos listar uma série de atividades tais quais palestra sobre inteligência emocional, auxílio nas inscrições do vestibulinho das escolas técnicas, formação dos líderes de turma, diversas participações em eventos e competições fora da escola, e organização de eventos internos como gincanas e festas dentro da própria escola.

A escola é dialógica?

No que se refere à facilitação de processos dialógicos, o primeiro elemento que nos deparamos foi a proposta da tutoria. Cada turma possui um tutor que também é professor de alguma matéria específica, o que a primeira vista parece ser uma grande facilitação nos processos dialógicos dos alunos com o corpo docente e a escola. As reuniões são periódicas e ocupam o lugar e o formato de aulas, sempre às segundas ou terças-feiras no último horário, entre 15 horas 10 min e 16horas. O andamento dessas aulas de tutoria depende muito da turma, do/a professor/a que desenvolve trabalho com ela e da relação que ambos estabelecem entre si, e com o espaço em questão.

Notamos uma enorme diferença nas aulas de uma turma para outra, e não somente nas escolhas metodológicas que o professor/a tomou nas aulas observadas, mas também na reação dos alunos com seu/sua tutor/a, e com a escolhas tomadas pelo/a mesmo/a, que refletem instantaneamente na relação que os estudantes têm com o espaço. Ao observar aulas de diferentes professores percebemos pontos extremamente positivos, e outros nem tanto no andamento dos trabalhos de tutoria.

Ao mesmo tempo em que em uma das aulas observadas os alunos, de maneira calma, se sentiam à vontade em se abrir com o professor, não só demonstrava interesse nos alunos,

que dividiam com ele suas angústias, até questões no tocante das suas relações com seus familiares e ambos os lados conversavam a respeito de como solucionar as questões colocadas da melhor maneira possível, em outra turma o que observamos foi bastante diferente. Uma sala com alunos agitados, que não demonstravam o menor interesse em estar ali, um tutor impaciente que, sem muito jeito em lidar com o rebuliço dos alunos, não conseguia estabelecer nenhuma relação de troca naquele momento.

Algumas vezes, o bom andamento da aula é comprometido devido a atritos entre alunos e professor de aulas anteriores, como foi o caso da aula supracitada. Após uma sequência de aulas pouco produtivas no mesmo dia com a mesma turma, o professor em questão nos confessou estar cansado e não saber o que fazer para que os alunos se acalmassem e o mesmo pudesse dar andamento no que havia previsto para a turma. Na tentativa de honrar seu planejamento, pudemos observar a expulsão de um aluno que demonstrava maior interesse em conversar com os colegas do que realizar a atividade proposta, e uma sequência de ameaças, por parte do professor de encaminhar quem não estivesse sentado e quieto para a direção.

A diferença escancarada de uma aula para outra reforça ainda mais a definição de Freire (2010) que apresenta a autossuficiência como incompatível com o diálogo. Ora, se a aula de tutoria é um espaço no qual o êxito não se manifesta através de boas notas, e sim da existência de uma relação de confiança, respeito, empatia, compreensão e tolerância em que o diálogo seja a base, se mostra necessário mais do que somente um planejamento que prevê bons textos ou determine, de maneira que não haja espaço para mudanças, um roteiro pré-estabelecido. Cabe ao professor-tutor conseguir medir as necessidades da turma não só no momento que planeja a aula, mas principalmente no andamento da mesma, e adaptar, caso haja necessidade, as atividades previstas. Nessa aula, os elementos que consideramos fundamentais para o estabelecimento de uma relação fundada no diálogo, como compreensão, empatia, amorosidade, respeito, tolerância e confiança não foram identificados.

Porém, notamos uma grande abertura por parte da direção e da coordenação da escola, para se manterem sempre abertos para trocas com os alunos, e auxiliá-los quando os mesmos sentirem o desejo ou a necessidade. Por mais de uma vez pudemos observar a vice-diretora recebendo alunos em sua sala, ou pelos corredores da escola que traziam a ela questões a serem resolvidas. A mesma se mostrou sempre solícita e preparada a ajudar-lhes.

Apesar do esforço notável da escola, acreditamos ainda faltarem elementos para que possamos considerar a escola de fato um espaço dialógico no que diz respeito a resolução de conflitos. Não podemos resumir diálogo ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, ou

seja, não podemos chamar de diálogo uma simples troca de ideias a serem consumidas pelos envolvidos, e no que tange a questões relacionadas à violência, as resoluções nos pareceram muitas vezes andar por esse caminho, em que os adultos falam, e os jovens somente ouvem, sem que se estabeleça um ambiente onde existe espaço para que os alunos que cometeram atos de violência sejam ouvidos.

9 DAS COISAS QUE SE OUVIU

A escola é violenta?

Ao questionarmos os professores a respeito da existência de violência na escola todos foram unânimes em afirmar que sim, existe violência na escola, e que a mesma se manifesta de diferentes formas. Às vezes em tom de provocação, ou, utilizando as palavras da professora: “aquela que o menino fica instigando o outro até tirar o juízo” (Maria, entrevista 2), às vezes violência física, às vezes psicológica e também emocional, seja ela entre pares, seja ela de alunos para com professores e direção, e até o contrário, partindo de professores para com alunos.

Também foi unanimidade entre os professores a afirmação de que a escola faz o que está ao seu alcance para minimizar a violência em seu interior. Entre as ações realizadas pela instituição foram citadas as aulas de tutoria, que, segundo parte dos professores tem na resolução de conflitos uma das suas principais funções.

[...] temos palestras sobre inteligência emocional, sobre a questão de como lidar com as emoções, como lidar com os jovens, como lidar com a própria emoção... Inteligência interpessoal, para ver como eles lidam com essas emoções, que não são só questões de família, né? (José, Entrevista 1)

Apoiando-nos na perspectiva apresentada por Ferreira (2016) que tem no diálogo a melhor maneira de se obter uma escola pacífica, perguntamos aos professores se eles acreditam na possibilidade de resolverem as questões de violência apenas com diálogo, e quais eles acreditam serem as melhores maneiras de se lidar com situações violentas. As respostas para essas perguntas foram bastante positivas. Todos os professores entrevistados afirmaram acreditar no diálogo como potência de transformação de um espaço violento, para um espaço livre de violência. Para a segunda pergunta as respostas caminharam na mesma direção: a da necessidade de antes de tentar solucionar qualquer situação, haja conversa com todos os envolvidos, para que se entenda o que motivou a situação, quem sofreu as consequências dela, e com qual tipo de violência estão lidando. Segundo João:

[...] acredito que tem que ver o porquê que tá acontecendo aquela violência. Qual é o tipo de violência, se é uma violência entre pares ou se é uma violência distinta... Se é violência contra a mulher, violência em questão de trabalho, ou o que for... Eu acredito que temos que ver a origem do problema primeiro, pra depois tentar ver qual a possível solução (...) (José, Entrevista 1)

E para que haja compreensão da situação é necessário que já haja estabelecida uma relação de confiança entre professores e alunos, para que as trocas possam ser realmente dialógicas e conjuntamente, professores e alunos possam chegar a uma solução satisfatória para todos.

A escola é democrática?

Antes de tudo, questionamos os professores a respeito do que os mesmos entendem por escola democrática, para compreender se eles partilham da mesma definição que nos apoiamos, na qual concebemos uma educação que caminha pela cidadania, na medida em que as regras não são impostas, e sim construídas coletivamente. Sob ressalvas de que esse não é um assunto que tenha sido estudado por eles, o que foi pontuado pelos professores, apesar de acreditarem não compreender profundamente o tema, é que uma escola democrática é uma escola de direitos, que se preocupa em ouvir as opiniões dos alunos, que tenta ao máximo incluí-los respeita a opinião de todos.

Compreendemos que as respostas dos professores para a questão, apesar de não divergirem da definição escolhida para embasar esse trabalho, não a contemplam 100% também. Não divergem, pois na perspectiva do que chamamos de escola democrática, o diálogo é fundamental, e o mesmo só ocorre quando a diversidade de opiniões é respeitada. Porém, para que os alunos possam exercitar, como disse Pacheco (2014), o “[...] exercício da liberdade responsável” (Quando sinto que já sei, 2014, 27:36 min.), é necessário que a escola permita que eles realmente participem das tomadas de decisões, e não somente se esforce para, como disse Maria tente “[...] incluir eles o máximo possível” (Maria, entrevista 2).

Ainda reforçando a ideia de que uma escola democrática não é necessariamente uma escola onde as decisões são tomadas conjuntamente, e sim uma escola que oferece aos alunos a oportunidade de ouvi-los, os professores afirmam que sim, a instituição em questão é uma escola democrática no limite do que lhe cabe ser democrática, pois se trata de uma escola de rede. Maria alerta que: “É que a gente é uma instituição que pertence a uma rede, não pode ser totalmente contrário ao que se diz a rede.” (Maria, entrevista 2).

Ainda no sentido de compreender se a instituição em questão se aproxima da definição de escola democrática que utilizamos, indagamos os professores a respeito de como era a relação dos alunos com as tomadas de decisões na escola, se eles participavam dos processos ou não. Não houve unanimidade nas respostas. De um lado, a enfática opinião de que sim, a os alunos participam de todos os processos de tomadas de decisões e construção de todos os

eventos organizados. Do outro, uma risada tímida seguida de um “aí nem tanto, né?” sob o argumento de que muitas vezes os alunos não possuem maturidade para entender a seriedade que é necessária para participar de processos onde são deliberadas questões para serem colocadas em prática.

A última pergunta referente à escola democrática feita aos professores indagava se os mesmos acreditavam que, na escola em questão, os alunos teriam mais voz ativa do que em outras escolas da rede. Ambos responderam afirmativamente, apesar de ressaltarem o fato de não lecionarem em outras escolas há algum tempo. Maria acrescentou ainda, que são “novos tempos por aqui” (Maria, entrevista 2), e a escola tem mudado muito desde que passou a ser integral. Segundo a mesma: “Na escola integral existe uma relação mais íntima entre os alunos... A gente passa muito tempo com eles e isso facilita essa comunicação” (Maria, entrevista 2).

A escola ajuda no processo de construção da autonomia dos alunos?

Na tentativa de compreender se a escola incentiva que os alunos a desfrutar da sua autonomia ou compreendem que autonomia só pode ser adquirida com o passar do tempo e da idade, fizemos duas perguntas: a primeira pergunta feita foi se de alguma maneira, os alunos tinham autonomia para organizar seus estudos da maneira que acharem mais proveitoso ou conveniente, ou se não havia espaço para tal. Apesar de ambos responderem que não, não houve consenso nas respostas. Um dos professores pontuou que dentro da escola, em horário letivo não havia espaço para isso, pois os horários já eram todos preenchidos, porém, em casa eles tinham não só autonomia para realizar seus estudos, como tinham as aulas de tutoria e orientação de estudos para ajudar-lhes no processo. Já Maria acredita que os alunos não possuem autonomia, pois, apesar das aulas de orientação de estudos, os mesmos não se interessam, em sua grande maioria, em formar grupos de estudos ou se dedicar à escola fora do horário letivo. A professora pontuou ainda que para haver autonomia é preciso maturidade em alguns aspectos, e os alunos não possuem maturidade para gostar de estudar.

A segunda pergunta foi *em relação aos problemas e conflitos dentro da escola, você diria que a escola condiciona os alunos a obedecer aos adultos, ou o auxilia a pensar em soluções para as situações?* Também não tivemos concordância nas respostas. Maria respondeu de imediato que depende do caso, e que as regras da escola são criadas para serem cumpridas, então, por mais que os alunos às vezes participem da criação das regras, não é sempre que é possível incentivá-los a pensar em suas próprias soluções para os conflitos em

que se envolveu. Já João acredita que, apesar da escola estar vivendo um processo de mudança, a mesma ocorre a passos lentos, e por mais que o objetivo seja que os alunos possam pensar sozinhos em soluções para situações conflituosas, de maneira que os professores possam auxiliá-los, e não condicioná-los ao longo do processo, mexer em uma estrutura tão sólida quanto a da escola que vem sendo mexida ao longo dos dois últimos anos não é uma tarefa simples, e muitas vezes encontram resistência por parte dos próprios professores no caminho, não por não desejarem que a escola melhore, mas por não saber como fazê-lo.

Você sente que essa instituição ajuda os alunos a se tornarem pessoas independentes?

Foi a última das perguntas desse tema feitas aos professores entrevistados. A resposta de ambos foi unânime: sim. José acrescentou ainda: “Um dos temas transversais nossos é o protagonismo juvenil, ou seja, que eles sejam autores da própria história. Sendo autores da própria história eles vão ter um caminho a trilhar livre... desde que escolham corretamente...” (José, entrevista 1). Notamos em todas as respostas uma preocupação por parte dos docentes em relação às escolhas tomadas pelos alunos, que sejam escolhas conscientes, independentes e por um caminho que não desafie a lei.

A escola é dialógica?

A primeira consideração que temos para compreender se a escola é ou não dialógica é identificar se nela estão presentes elementos tais quais a empatia, a amorosidade e o respeito. Para isso, questionamos os professores se o corpo docente e a direção da escola são abertos para conversar com os alunos no momento que eles precisarem, e se quando as conversas ocorrem, há empatia no que diz respeito às questões pessoais das crianças e adolescentes ali presentes e os mesmos são realmente ouvidos.

Diante de todas as perguntas, apesar das respostas afirmativas, tivemos duas ressalvas: a primeira no que diz respeito a disponibilidade do professor ou membro da direção a quem foi solicitada ajuda, pois, segundo os entrevistados, se o mesmo se encontrar no meio de determinada atividade, não poderá dispor da atenção que o aluno necessita. A segunda ressalva vem na afirmação de que cada professor entrevistado não se vê no direito de falar das ações dos outros profissionais ali presentes. Ou seja, os professores que colaboraram com a nossa pesquisa afirmam haver, por parte deles, o desejo de auxiliar os alunos no que diz respeito a questões e problemas pessoais, e, apesar de acreditarem que isso não é um posicionamento individual, não se sentem confortáveis em afirmá-lo em nome de seus colegas.

Sabendo que ambos os entrevistados são professores-tutores, os questionamos em relação à eficácia das aulas de tutoria no que se refere a facilitação do diálogo entre pares e pares, e pares e não-pares, ou seja, entre alunos e alunos, e entre alunos e professores e direção da escola. Obtivemos duas respostas diferentes: uma parte afirma sem pestanejar que sim, afinal, é esse o maior objetivo da disciplina. Já a outra parte afirma que potencialmente a tutoria tem essa habilidade, mas na prática, depende muito de como o processo das aulas ocorre, e de como o professor compreende que deve desenvolver sua função de professor-tutor. O professor ressalta ainda que tem profissional que não deveria desenvolver a função de tutor, por não ter perfil para tal. Segundo José:

Às vezes o professor que tá na tutoria não tem perfil pra tutoria. Ou seja, as vezes ele tá na tutoria porque não quer pegar uma coordenação, porque tem medo do receio ou da responsabilidade...Pega uma tutoria mas tem medo de se expor, tem vergonha... As vezes não entendeu, não entendeu qual o papel da tutoria, que a tutoria não é só “blablabla” mas também ouvir, não só ouvir, mas fazer a ponte entre o que você está ouvindo e levar para a gestão [...] Alguns veem a tutoria realmente como mais um cabide de... como posso dizer?... oportunidades... “Tem que dar mais uma coisa ainda? um algo a mais ainda?” Quer dizer, estão no lugar errado, não deveriam estar aqui... (José, entrevista 1)

Por fim questionamos os professores a respeito da existência de outras ferramentas que favoreçam processos de facilitação de diálogo na escola, tal qual as aulas de tutoria. Foram citados o projeto de líderes de turma, a coordenação pedagógica que se coloca sempre disposta a ações como essa, o conselho escolar e o próprio fato da escola ser uma instituição que funciona em período integral, pois tal fato aumenta os laços entre professores e profissionais da escola, devido ao grande tempo que passam juntos.

10 DAS COISAS QUE SE LEU

A escola é violenta?

A primeira pergunta feita aos alunos foi se eles se sentiam seguros na escola e os porquês. Não houve unanimidade entre sim e não, 64% afirmaram se sentir seguros, sob o argumento de que a escola possui boa estrutura, que conta com profissionais responsáveis por fazer sua segurança, desses, 12% dos alunos citaram o fato do diretor ser da polícia como justificativa. 9% dos alunos afirmaram somente se sentirem seguros às vezes, pois já tiveram seus bens furtados dentro da escola. Já dos 27% dos alunos que afirmaram não se sentirem seguros, 60% afirmam todos vivemos em uma sociedade violenta na qual as pessoas não são confiáveis, o que torna impossível se sentirem seguros na escola ou qualquer outro ambiente. 30% apontaram que, apesar dos seguranças e da estrutura que a escola oferece, qualquer pessoa poderia entrar na escola e roubar o que quisesse. De todas as respostas, duas coisas nos chamaram a atenção: 10% dos alunos afirmaram não se sentirem seguros na escola, pois não se sentem felizes, porém não dissertaram mais a respeito. O segundo ponto que nos intrigou foi o fato de citarem o diretor como membro da polícia, o que sabemos não ser verdade.

Foi quase unânime a resposta referente à pergunta de se existe violência na escola. Somente 9% afirmaram desconhecer a existência de violência dentro da escola. Já os outros 91% que responderam afirmativamente, foram citados alguns dos tipos: 52% apontam tanto a existência de bullying, quanto de violência física, 47% afirmam existir violência verbal, 14% violência psicológica, 14% apontam as brigas e 5% desrespeito, preconceito e roubos ou furtos, que apesar de terem sido pouco citados nas respostas escritas, foram citados verbalmente ao longo da aplicação dos questionários como ações recorrentes.

Notamos que para os alunos, de maneira geral, a palavra “segurança” está diretamente ligada à violência contra a propriedade, como roubos e furtos, e não à violência contra pessoa ou patrimônio. Já quando questionados a respeito da existência de violência, em sua grande maioria, os alunos só demonstram considerar violência, as violências contra a pessoa. Segurança e violência não são, portanto, assuntos diretamente ligados no imaginário deles.

“Alguns certo, outros errado” foi a resposta de 18% dos alunos ao serem questionados a respeito de como os professores e a própria escola lidam com os casos de violência no seu interior. Diante das muitas respostas a essa pergunta, o que mais nos chamou atenção foi que, diferente do que Muller (2006) aponta como melhor forma de solucionar casos de violência, fazendo com que as crianças ouçam o que os adultos têm para falar, de maneira que se

estabeleça um relacionamento interativo entre os dois lados e conjuntamente possa se chegar numa solução aceitável para todos, 44% dos alunos afirmam que a maneira escolhida pelos professores de lidar com situações violentas é passando a responsabilidade de chegar a uma resolução satisfatória para alguém com mais poder estrutural do que eles, como direção da escola, família dos alunos e até conselho tutelar e o GPCA. Ainda num sentido contrário ao que foi apresentado por Muller (2006), 4% dos alunos afirmam que a solução encontrada pelos professores e pela escola é punir, e 8% afirmam que tanto professores quanto direção da escola não faz nada a respeito. Em contrapartida, 20% dos alunos afirmam que os professores escolhem o caminho do diálogo como mecanismo de resolução dos conflitos.

Ainda no que diz respeito a possibilidades no processo de resolução de conflitos, os alunos foram questionados a respeito da possibilidade de resolverem casos de violência sem a interferência de um adulto direcionando o processo. A maior parte, 54% dos alunos afirma não acreditar nessa possibilidade, 26% afirmam ser possível, 13% pondera que depende do grau de violência de qual nos referimos, e 7% se absteve e não respondeu.

Ao questionarmos os alunos acerca de qual acreditam então, ser a melhor maneira de se resolver esses casos obtivemos respostas variadas. A maioria dos alunos, somando 32% enxerga, tal qual foi apresentado por Ferreira (2016) o diálogo a melhor maneira de se obter uma escola pacífica. Já outros 30% apontam a necessidade de terceiros, como a direção da escola, família e até o conselho tutelar. Também foram registradas respostas como: evitando, maturidade, não ligando, excluindo quem pratica violência, desenvolvendo projetos e até quem não acredita na solução dos casos.

Os estudantes demonstram, em sua maioria, somando 60% das respostas, satisfação no que diz respeito às soluções encontradas pela escola ao se deparar com situações de violência. 10% dos alunos não responderam à pergunta, e dos outros 30%, pouco mais da metade afirma que sente a necessidade de serem mais ouvidos pelos adultos, e que haja mais empatia em relação às suas questões. A outra metade se divide entre duas soluções antagônicas: de um lado a proposta de realização de palestras acerca do assunto, do outro, o acionamento do conselho tutelar.

A escola é democrática?

Ao serem questionados a respeito da definição de escola democrática, 76% dos alunos afirmaram não saber o que significa o conceito, os 24% que responderam o contrário, apesar de afirmarem compreender o conceito, não expuseram suas compreensões. Esse foi um problema que enfrentamos em boa parte das respostas obtidas com os questionários, o que nos

faz acreditar que existe um descompasso entre o que é dito e o que é feito por parte dos alunos.

Os alunos participam das tomadas de decisões dessa escola? Foi a pergunta feita para constatar se os alunos se sentem incluídos nos processos deliberativos da instituição, fator esse fundamental para considerar a escola democrática ou não. As respostas foram bastante divididas e quase não houve variação, podendo até serem consideradas um empate técnico entre todas. 29% afirmam que isso ocorre somente às vezes, 26% afirmam que não, 24% que sim e os 21% restantes afirmam que somente os líderes são consultados e considerados nos processos de tomada de decisões na escola.

Pedimos que os alunos comparassem a relação que a instituição tem com eles, e nos respondessem se os mesmos acreditam que na escola que frequentam eles possuem mais “voz ativa” do que em outras escolas da rede e os porquês das opiniões deles. Foi onde notamos maior descompasso entre as respostas. 16% dos alunos não responderam a questão, dos 29% que afirmaram que sim, não obtivemos nenhuma justificativa. Dos 55% que negaram possuir mais voz ativa do que em outras instituições obtivemos quatro justificativas diferentes: 7% afirmam que a escola não liga para os alunos, e os outros 93% se dividem em partes iguais entre as alegações de que suas sugestões não são levadas a sério, as escolas são todas iguais e o fato dos alunos não poderem opinar nesse ambiente.

Compreendemos que para uma escola ser democrática é necessário que haja um bom relacionamento entre a equipe da escola e os alunos. No que diz respeito à essa relação as respostas foram variadas. 50% afirmam que todos possuem uma relação boa ou ótima, 27,5% apontam que as relações são razoáveis, indiferentes ou normais e dos 22,5% que afirmam não serem relações boas, um terço pontua que isso ocorre somente com alguns professores e os outros dois terços que a relação ruim se dá somente com o diretor.

A respeito do questionamento de *Se você pudesse mudar alguma coisa na relação dos professores e da direção da escola com os alunos, o que seria?* 25% dos alunos declaram que não mudariam nada, já outros 30% demonstram seu descontentamento nas relações ao afirmarem que gostariam que houvesse mais diálogo, ou que a escola escutasse e desse mais atenção aos alunos. As outras respostas obtidas se dividem em partes iguais entre alunos que almejam que lhes seja concedido mais liberdade, que haja mais respeito entre todos, maior proximidade na relação com os adultos, e a mudança do diretor, de professores específicos ou somente afirmaram “muita coisa”, sem apontar quais essas coisas seriam.

A escola ajuda no processo de criação de autonomia dos alunos?

Ao questionarmos os alunos se os mesmos possuem autonomia para organizar seus próprios estudos, estamos questionando duas coisas: Se lhes é concedido esse direito, e se os mesmos se sentem capazes de desenvolver tal tarefa. As respostas à essa questão foram variadas. Sem justificar, 8% dos alunos afirmam que sim, a depender da matéria. A maior parte dos alunos, 54% afirmam que sim, são autônomos para organizarem seus estudos da maneira que consideram mais convenientes ou proveitosas. Desses, 40% se dividem em partes iguais entre os argumentos de que é o que a escola aconselha, e que basta tentar para conseguir, 33% afirmam serem organizados, e 27% que fazem, pois sabem que é o melhor para seus estudos. Os 38% que afirmam não serem autônomos no que tange a organização dos seus estudos se dividem igualmente entre dois argumentos: O fato de serem desorganizados, e por considerarem que os falta capacidade para desenvolver tal responsabilidade. Notamos que falta para alguns alunos um maior auxílio ou incentivo para que os mesmos se organizem, se sintam confiantes e possam tomar as rédeas de setores da suas próprias vidas, a começar pelos próprios processos educativos.

Na tentativa de compreender melhor o tanto que os alunos enxergam que a escola faz por eles no tocante da construção de suas autonomias, fizemos a eles o seguinte questionamento: *E em relação aos problemas e conflitos dentro da escola, você diria que a escola te condiciona a só obedecer os adultos, ou te ajuda a pensar em soluções para as situações?* Acreditamos que a pergunta deveria ter sido formulada de outra maneira, por duas razões: A primeira razão é por 36% dos alunos terem se isentado de respondê-la, de maneira que deixaram em branco o espaço destinado à resposta, e 8% terem respondido apenas “não sei”. A segunda razão se dá pelo fato de nenhum dos alunos ter justificado sua resposta, respondendo apenas “pensar”, somando 31% dos alunos, “obedecer”, somando 20% e “os dois”, por 5% dos alunos.

Questionamos por fim, se os alunos acreditam que a instituição os ajuda a se tornarem pessoas independentes. Novamente, as respostas se deram somente com sim e não. 65,5% dos alunos afirmam que sim, 24% ratificam que não e 10,5% apontam que somente a relação com alguns professores, mas não a escola como um todo.

A escola é dialógica?

Com o intuito de compreender como os alunos se sentem em relação aos processos dialógicos da escola, perguntamos-lhes se tanto a direção quanto os professores da escola são

abertos para conversar com os alunos quando são solicitados. 51% dos alunos afirmam que sim, 26% se dividem em partes iguais entre não, e “às vezes”, 18% apontam que somente alguns professores e 5% afirma que, ao contrário dos professores que são sempre abertos, a direção não possui a mesma disponibilidade e abertura para tal.

A fim de identificar se os alunos sentem empatia por parte dos professores, fizemos duas perguntas para os docentes: se, quando essas conversas ocorrem os mesmos se sentem realmente ouvidos, e se os mesmos sentem empatia por parte dos profissionais da escola no que tange suas questões pessoais. As respostas não variaram muito. Para a primeira pergunta, 45% dos alunos responderam afirmativamente, e apresentaram suas justificativas. Apesar de não explicarem o que significa, 20% desses alunos afirmam que alguns professores escutam bem 30% argumentam que os professores levam em consideração suas opiniões e outros 30% que os professores proferem bons conselhos e palavras experientes quando são solicitados. Dos 20% restantes, metade argumenta que os professores têm desejo de ajudar, e a outra metade que ajudar os alunos é obrigação deles.

A segunda pergunta não contou com justificativas em suas respostas tal qual a pergunta supracitada. Os alunos que responderam sim somam 34%, os que responderam não somam 39%, os que responderam que apenas alguns professores são empáticos no que diz respeito às questões pessoais dos alunos somam 12% e 15% dos alunos declararam não saber responder a pergunta.

Você confiaria nos professores e direção da escola para lhe ajudar em uma situação particular sua? Porque? Foi a pergunta feita aos alunos com o propósito de compreender se os mesmos se sentem satisfeitos com as relações estabelecidas na escola entre os adultos e os jovens. 31% dos alunos afirma que sim, desses, 43% justifica sua resposta por considerar os professores pessoas “de confiança”, 29% afirmam que confiaria nos docentes pois enxerga neles uma disponibilidade em ajudar, e 28% se divide igualmente entre a possibilidade dos professores terem passado pelos mesmos problemas, o que facilitaria que os ajudassem, e a capacidade dos adultos de possibilitar que os jovens compreendam melhor a situação problema. Dos 43% que negam a possibilidade de requisitarem a ajuda dos professores ou direção da escola no que tange sua vida pessoal, 60% alegaram que não gostam de falar de seus problemas pessoais, 16% afirma não confiar nos professores e 24% se dividem entre os argumentos de que os professores dizem ajuda-lhes, mas no fundo não fazem nada, o fato de nem sempre os docentes estarem dispostos a ouvir e a convicção de que assuntos pessoais não devem ser trazidos para a escola, e devem ser resolvidos em casa, com a família. Os 21% dos alunos restantes ponderam que só confiariam em alguns profissionais da escola, pois, segundo

16,5% deles, só alguns adultos sabem escutar. Outros 16,5% justificam que só confia em alguns dos professores, e 37% dos alunos que responderam que depende do profissional se dividem em dois grupos: metade acredita que nem todos os professores se importam com os alunos, por isso não conversariam com qualquer um, e a outra metade que só alguns realmente saberiam ajudar-lhes.

No que diz respeito às aulas de tutoria os alunos demonstram em sua maioria não acreditar que a mesma atinja seu objetivo e ajude na facilitação do diálogo entre eles e os profissionais da instituição. 60% nega que as aulas auxiliem no processo, 9% apontam que isso ocorre somente às vezes, e 30% afirmam que sim, as aulas de tutoria ajudam na comunicação entre os docentes e o corpo de profissionais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou que compreendêssemos mais profundamente as relações entre a dialogicidade, os princípios constitutivos de uma escola democrática e a construção da autonomia infantil no enfrentamento da violência escolar.

Para atingir uma compreensão dessa realidade, definiram-se três objetivos específicos. Para responder às demandas dos três objetivos específicos utilizamos três técnicas de coleta de dados diferentes: Observação exploratória, para que pudéssemos registrar nossas percepções a respeito do que tivemos acesso ao longo dos três meses de pesquisa dentro da instituição; Entrevistas semiestruturadas, para que tivéssemos acesso às perspectivas e opiniões dos professores acerca dos temas abordados, e questionários, aplicados com os alunos, pois acreditamos que sem suas contribuições a pesquisa não teria valor.

O primeiro objetivo, de observar as situações de violência mais recorrentes na escola não obteve respostas que divergiam muito em cada uma das técnicas utilizadas, de maneira que podemos afirmar que existem diversos tipos de violência existentes dentro do ambiente escolar, mesmo que muitas vezes elas não ocorram de maneira escancarada. As violências pontuadas que se manifestam de maneira mais explícitas são as contra pessoa em que há danos físicos, como brigas e agressões, mas não são as mais recorrentes. Essas, parecem ser o bullying e as agressões contra pessoa proferidas verbalmente. Apesar de recorrentes, os furtos não são considerados atos violentos nem pela maioria dos alunos que tiveram acesso ao, nem por parte dos professores. Ainda que violências contra o patrimônio não tenham sido nem citadas por nenhum dos colaboradores, nem observadas nesse tempo, a instituição não está imune a essa categoria de violência, de maneira que apesar de não termos visto elas ocorrerem na nossa frente pudemos observar algumas de suas consequências, como espaços depredados nos banheiros, carteiras riscadas e etc.

Identificar os diferentes dispositivos estimuladores de diálogo presentes nas situações de conflito identificadas no ambiente escolar era o segundo objetivo específico. Das situações observadas, o que podemos pontuar é que existem divergências do que acreditamos serem situações dialógicas, nas quais ambos os lados possuem tanto os direitos quanto os deveres de expor suas opiniões e perspectivas acerca do que está sendo tratado, e o que a escola nos apresentou como tal, onde a bronca se mostrava fantasiada de diálogo, de maneira que somente os adultos puderam falar, cabendo aos alunos apenas ouvir e concordar. No que diz respeito aos dispositivos estimuladores de diálogo, o que pudemos perceber é que existe um descompasso entre o que a escola e os professores acreditam que fazem, e como os alunos se

sentem em relação a isso. Os docentes apontam haver disponibilidade e empatia no que diz respeito à solucionar situações de conflito na escola, já parte dos alunos afirmam não se sentirem ouvidos por diversas vezes.

O terceiro objetivo específico era analisar os princípios constitutivos de uma escola democrática, evidenciando a repercussão em processos dialógicos. O que chamamos de Escola Democrática tem no diálogo a base da sua existência, sendo assim, se fazem essenciais que as relações estabelecidas na instituição se configurem de fato como relações de confiança, respeito e escuta mútua. Novamente identificamos um desalinho em relação ao que se diz e o que se faz no que tange o assunto. As aulas de tutoria, que deveriam cumprir a função de estabelecer uma das pontes entre a escola e os alunos, nem é vista por todos eles dessa maneira, nem, pelo que pudemos observar, é estruturada de maneira que isso seja possível por todos os professores. Na tentativa de nos aprofundarmos nos processos dialógicos que ultrapassam as aulas de tutoria, pois compreendemos também que a mesma não pode, nem tem o intuito de ser o único espaço para troca entre jovens e adultos, nos deparamos com um cenário no qual novamente os alunos possuem perspectivas um pouco diferentes da direção e dos professores da escola. Apesar dos professores afirmarem que as opiniões dos alunos são sempre levadas em consideração, e os mesmos se preocupam em estabelecer relações pautadas na empatia, os alunos não enxergam da mesma maneira, e demonstram, em sua boa parte, descontentamento no que diz respeito à serem ouvidos.

Acreditamos que os descompassos e desalinhos apontados entre o que a escola almeja, e o que a escola pratica, não passam de situações normais, principalmente por se tratar de uma escola que está passando por um processo de reestruturação que acarretou em uma série de mudança nos últimos dois anos. O que também não quer dizer que os mesmos devam ser tratados como banais ou sem importância, pelo contrário, identificá-los é o primeiro passo para poderem ser superados.

É perceptível o esforço que a escola tem feito para diminuir os índices de violência, e cuidar dos alunos não só no que tange os conhecimentos específicos, mas também numa esfera que abranja seus desenvolvimentos enquanto cidadãos. Se antes não havia tanta preocupação no que tange o diálogo entre a instituição e os alunos, hoje podemos perceber uma série de alterações estruturais para que se estabeleça uma convivência mais harmoniosa, geradora de empatia que permita que os alunos se desenvolvam da melhor forma possível e se tornem adultos autônomos e independentes.

REFERÊNCIAS

“A falta de diálogo é o cerne da guerra, diz Papa Francisco”, publicado 17/02/2017 por Uol Notícias <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2017/02/17/a-falta-de-dialogo-e-o-cerne-da-guerra-diz-papa-francisco.htm> Acesso em 25/04/2017

ABRAMOVY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**- Brasília, UNESCO, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FARIAS, Iara Rosa; SILVA, Ana Patrícia da; Oliveira, Denise de. **Escolas democráticas e de resistência** - 1ª Ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino Universitário, 2005.

FERREIRA, Hugo Monteiro; NEVES, Maria Angélica de Deus Xavier. **INFÂNCIA, VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS E CONTEXTOS**. Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, Recife, Vol. II, N. 9. 2016. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1288/1015>

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**- 11ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

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

MAFESSOLI, Michel. **O tempo das Tribos**- o declínio do individualismo nas sociedades de massa- 2ª Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1998.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MÓNICO, Lisete S; ALFERES, Valentim R; CASTRO, Paulo A; PARREIRA, Pedro M; **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404> Acesso em: 22/12/2018

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. São Paulo: Palas Atenas, 2006.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado; Raul Perez; Anderson Lima. Brasil: Despertar Filmes, 2014 (78 min.) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> Acesso em 27/04/2019

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**.- 3ª ed, 14ª reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**- 32ª Ed. Campinas/SP, Autores Associados, 1999.

SILVA, Pedro Portela (org.). **Cartilha de Líderes Estudantis**. Secretaria de Educação da cidade do Recife. Recife: 2019.

TRIVIÑOS ANS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Violência na escola:

- Existe violência na escola?
- Quais tipos?
- Em quais situações?
- Como a escola lida com casos de violência?

Escola democrática:

- Existe algum projeto que favoreça a democracia?
- Como é a relação da direção com alunos/professores?
- Alunos tem suas demandas ouvidas pela gestão/direção?
- Os alunos participam das tomadas de decisões?
- Alunos participam das organizações dos eventos?

Autonomia/Protagonismo:

- Alunos possuem autonomia para organizar seus estudos?
- Existe algum projeto que auxilie no processo de construção da autonomia dos alunos?
- Alunos ficam realmente livres em seus tempos livres na escola?
- Alunos são incentivados a serem protagonistas das suas vidas?

Dispositivos facilitadores de diálogo:

- Existe empatia por parte dos adultos?
- Tutoria é realmente uma ferramenta de facilitação de diálogo?
- Existem outras ferramentas?

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Violência na escola:

- Você diria que existe violência na escola? Se sim, quais tipos?
- Como a escola lida com casos de violência?
- Para você, qual a melhor maneira de lidar com casos de violência dentro da escola?
- Você acha que a escola poderia fazer alguma coisa que não está sendo feita em relação à violência escolar?
- Os alunos possuem autonomia para resolver as questões de violência que são envolvidos? Participam das medidas tomadas?
- Você acha que é possível resolver casos de violência apenas com conversa?

Escola democrática:

- O que você entende enquanto escola democrática?
- Você diria que a E.M Nilo Pereira é uma escola democrática? Porque?
- Como é a relação da direção e coordenação da escola com os alunos? E dos professores?
- Os alunos participam das tomadas de decisões da E.M Nilo Pereira?
- Você diria que na E.M. Nilo Pereira os alunos têm mais voz ativa que em outras escolas da rede? Porque?

Autonomia/ Protagonismo

- Os alunos possuem autonomia para organizar seus estudos da maneira que acharem mais proveitoso/conveniente?
- E em relação aos problemas e conflitos dentro da escola, você diria que a escola condiciona os alunos a obedecer os adultos, ou o auxilia a pensar em soluções para as situações?
- Você sente que a E.M. Nilo Pereira ajuda os alunos a se tornarem pessoas independentes?
- **Dispositivos facilitadores de diálogo:**
- Você sente que a direção e os professores da escola são abertos para conversar com os alunos quando eles precisam?

- Quando ocorrem conversas, você diria que os alunos são realmente ouvidos?
- Você diria que a tutoria ajuda os alunos a conversarem com a escola? E entre si?
- Você enxerga empatia dos profissionais que trabalham na escola em relação as questões pessoais dos alunos?
- Existem mecanismos que facilitam o dialogo entre alunos e corpo docente/direção da escola?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A Dialogicidade como Meio de Enfrentamento à Violência Escolar e Fortalecimento da
Autonomia Infantil numa Escola Democrática**

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

Nome: _____

Série: _____

1. Você se sente seguro na escola? Porque?

2. Você diria que existe violência na escola? Se sim, quais tipos?

3. Como os professores e a escola lidam com os casos de violência?

4. Você acredita que é possível solucionar casos de violência na escola sem a interferência de um adulto (professor(a)/ coordenador(a)/ etc.)?

5. Para você, qual a melhor maneira de lidar com casos de violência dentro da escola?

6. Você acha que a escola poderia fazer alguma coisa que não está sendo feita em relação à violência escolar? Se sim, o que?

7. Você acha que é possível resolver casos de violência apenas com conversa? Porque?

8. Você sabe o que é uma escola democrática?

9. Como é a relação da direção e coordenação da escola com os alunos? E dos professores?

10. Os alunos participam das tomadas de decisões da E.M Nilo Pereira?

11. Você diria que na E.M. Nilo Pereira os alunos têm mais voz ativa (são mais ouvidos e tem suas opiniões levadas em consideração) que em outras escolas da rede? Porque?

12. Se você pudesse mudar alguma coisa na relação dos professores e da direção da escola com os alunos, o que seria?

13. Você diria que é autônomo para organizar seus estudos da maneira que achar melhor? Justifique sua resposta.

14. E em relação aos problemas e conflitos dentro da escola, você diria que a escola te condiciona a só obedecer os adultos, ou te ajuda a pensar em soluções para as situações?

15. Você sente que a E.M. Nilo Pereira ajuda te ajuda a se tornar uma pessoa independente?

16. Você sente que a direção e os professores da escola são abertos para conversar com os alunos quando eles precisam?

17. Quando ocorrem conversas com os professores, gestão e direção da escola, você sente que é realmente ouvido? Porque?

18. Você diria que a tutoria ajuda os alunos a conversarem com a gestão da escola? E entre si?

19. Você diria que existe empatia dos profissionais que trabalham na escola em relação às suas questões pessoais?

20. Você confiaria nos professores e direção da escola para lhe ajudar em uma situação particular sua? Porque?
