

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/ SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação

ENI DE FÁTIMA MARTINS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIA
NAS ESCOLAS

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – PUC/ SP**

ENI DE FÁTIMA MARTINS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

SÃO PAULO

2010

ERRATA

No item “Ficha Catalográfica” onde se lê “Formação de Professores e Violência nas Escolas, São Paulo: PUC-São Paulo, 2006, leia-se “Formação de Professores e Violência nas Escolas, São Paulo: PUC-São Paulo, 2006,

p.64 Oliveira (2005, p.)

p. 77 onde se lê “Seis encontros também foram registrados em vídeo e, em seguida, editados, destacando algumas cenas (anexo em CD).” Leia-se “Seis encontros também foram registrados em vídeo e, em seguida, editados, destacando algumas cenas.

p. 86 onde se lê “Em seguida, pensou-se em discutir o texto Práxis e **Violência (Vasquez, data)** e as respostas às questões combinadas no último encontro.” Leia-se “Em seguida, pensou-se em discutir o texto Práxis e **Violência (Vasquez, 1990)** e as respostas às questões combinadas no último encontro.”

p. 87 Onde se lê “Síntese dos encontros anteriores” leia-se “Síntese dos encontros anteriores: discussão texto Práxis e Violência.

p. 92 onde se lê “8º Encontro: **A naturalização da violência vivida pelas crianças no seu cotidiano: como multiplicarmos o conhecimento e a discussão sobre o fenômeno?**” Leia-se “**8º encontro:** Contribuições de Vázquez e Martin –Baró para a compreensão do fenômeno nas escolas.”

p. 113 onde se lê “Ao analisarmos um processo de mudanças (...) questionário de mapeamento **histórico-cultural** demográfico (...)” Leia-se “Ao analisarmos um processo de mudanças (...) questionário de mapeamento **sócio demográfico (...)**”

p. 147 onde se lê “Ainda no intuito de apresentarmos indicativos (...)

Neste momento, uma das professoras diz com surpresa **(como podemos observar no vídeo, em anexo, no CD)**” **leia-se** “Ainda no intuito de apresentarmos indicativos (...) Neste momento, uma das professoras diz com surpresa”

p. 162 onde se lê “Embora o trabalho desenvolvido na escola esteja além dos limites da presente pesquisa, mediante dados do relatório de uma das professoras (em anexo no CD), podemos verificar (...)”

Ficha Catalográfica

MARTINS, Eni de Fátima.

Formação de Professores e Violência nas Escolas, São Paulo:
PUC-São Paulo, 2006.

191 f: 30cm

Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) -
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

1. Violência nas escolas; 2. Formação de professores; 3.
Psicologia da educação. I Título.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.
PUC/SP

Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza
USP/SP

Dr^a Nilma Renildes da Silva
UNESP/Bauru

Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes
PUC/SP

Dr^a Wanda Maria Junqueira Aguiar
PUC/SP

Tese apresentada em: _____ de _____ de 2010.

Para José

Com todo meu amor!

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa estranha marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida ...

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

AGRADECIMENTOS

À **profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco**, por ter orientado este trabalho, sempre presente, atenta, dedicada e carinhosa, dividindo comigo seus conhecimentos e experiências.

Às **professoras Drª Marilene P. R. de Souza; Drª Mitsuko A. M. Antunes (Mimi); Drª Nilma Renildes da Silva e Drª Wanda M. J. Aguiar (Ia)**, por dividirem comigo conhecimentos fundamentais para a concretização deste estudo e fazerem considerações imprescindíveis sobre o material apresentado no exame de qualificação.

Às **professoras** participantes deste estudo, pela força e persistência com que, apesar de todas as adversidades buscam conhecimentos para intervirem em seu cotidiano.

Ao Núcleo de Estudos e Intervenções em Violência contra Crianças e Adolescentes, do departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, pela disponibilidade com que aceitou o desenvolvimento da presente pesquisa intervenção realizada.

Aos discentes de psicologia da UNESP/ Bauru: Diego Augusto Santos, Fabiana Cristina de Souza; Isabelle Góes; Juliana Peixoto Pizano; Marcelo Delmanto Simões; Nicelle Juliana de Paula Sartor; Rodrigo Kawamoto; Simone Cheroglu, pela participação e enriquecimento das discussões no grupo de formação, bem como pela colaboração em diversos momentos de nosso trabalho.

À **Marília Renildes Duka da Silva**, pela colaboração em diferentes momentos, com a formatação de materiais áudio visuais e orientações com equipamentos eletrônicos.

À **professora Maria Terezinha Vendramine**, pela paciência, atenção e dedicação na revisão do português.

Em especial, agradeço:

Ao José, pelo amor, companheirismo e apoio nos momentos mais desgastantes. Por compartilhar comigo sonhos, projetos e realizações tão importantes para minha vida.

À minha família

Minha mãe **Áurea**, pela presença carinhosa em minha vida, valorizando minhas conquistas.

Meu pai **Ovídio** (in memórian), que, mesmo ausente, está presente em minhas lembranças com a força de seu incentivo para minhas realizações.

Aos meus irmãos, **Wladimir**, **Ednéia**, e **Vanderley**, minhas sobrinhas **Laura** e **Isabelly** e meus cunhados **Moacir** e **Rosângela**, que mesmo distantes sempre me apoiaram.

À Prof^a Dr^a Nilma Renildes da Silva, pela amizade, pelas discussões sobre violência nas escolas, pelos trabalhos que temos feito em conjunto e que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa; também pelos conhecimentos divididos comigo.

À Nicelle pela colaboração na revisão e formatação de grande parte deste material.

Aos meus amigos do Conselho Regional de Psicologia – subsede Bauru – e Comissão de Educação do CRP/06, pela compreensão de minhas ausências e por diversas vezes terem me substituído nos compromissos.

A todas as amigas e amigos que contribuíram, direta e indiretamente, para que este trabalho fosse realizado e por terem estado perto de mim, de diversas maneiras e em diferentes momentos.

À Irene e ao Edson do PED e ao Marcos da Vice Presidência da Pós Graduação da PUC, pela atenção.

À CAPES.

Pelo apoio financeiro ao longo da presente pesquisa.

**Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)**

MARTINS, Eni de Fátima. **Formação de professores e violência nas escolas**. São Paulo, 2010. 193 f. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa intervenção que teve como foco a violência nas escolas e a formação de professores. Justifica-se diante das manifestações de violência nas escolas; da queixa, por parte dos professores, sobre a falta de preparo para lidar com o fenômeno e, ainda, por sua solicitação de formação para que possam enfrentar essa problemática nas escolas. As explicações acerca da violência, centradas nos indivíduos e famílias, suscitam-nos o questionamento sobre as possibilidades de contribuição da psicologia da educação, como área de estudo e intervenção, para que o professor possa superar essa concepção, pois, ao mantê-la, corre o risco de, ao planejar atividades educativas, tendo como objetivo o enfrentamento da violência, fundamentar-se em ações restritas ao aluno e, muitas vezes, baseadas no senso comum. O Materialismo histórico-dialético, a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica fundamentaram teoricamente o presente trabalho. O objetivo foi compreender que mudanças no conjunto de sentidos e significados do professor a respeito de violência podem ser mediatizadas por um processo de formação continuada. Por meio do acompanhamento de um grupo de formação continuada, no qual estavam inseridas três docentes, buscamos possibilidades de transformação da consciência das professoras, mediadas pelas mudanças nos significados e sentidos sobre a violência nas escolas. Os procedimentos utilizados para a produção de dados foram: questionário de mapeamento sociodemográfico, entrevista coletiva e observação participante durante o processo de formação grupal. O grupo realizou oito encontros e dele também participaram alunos do curso de um curso de psicologia. Como resultados, observamos que as participantes expressam reflexões em que buscam articular suas práticas educativas com as questões teóricas sobre a violência, ampliando o conceito desse fenômeno, pois, inicialmente, apontavam apenas a violência física, cometida pela família e comunidade e não mencionavam a possibilidade de violência *da* escola. Violência era entendida como sinônimo de criminalidade e violência doméstica. Em outro momento, foram incluídos os preconceitos e discriminações, e por fim, o fenômeno é reconhecido nas relações escolares, nas quais os professores identificam, que eles mesmos, também usam e sofrem violência em suas atividades. As professoras iniciam a formação sensibilizadas para ajudar as crianças com as quais trabalham. À medida que elas discutem o conceito de violência no grupo, vão, em parte, ressignificando suas necessidades e motivos para agirem ante a violência. Ao perceberem que o tema violência pode ser inserido em suas atividades pedagógicas, relatam o que **podem fazer** (sentimento de potência), contrapondo ao próprio sentimento de impotência verbalizado principalmente no início da formação. Os elementos acima comentados nos indicam a importância de processos formativos para a construção/ reconstrução de sentidos e significados sobre violência nas escolas. O vir a ser desse processo de intervenção educativa de enfrentamento da violência dependerá de circunstâncias históricas que possibilitem às docentes novos conhecimentos sobre a violência nas escolas e, conseqüentemente, a reflexão coletiva sobre como intervir. Observa-se que as professoras estão em processo de reflexão sobre a importância da atuação do professor no processo de sociabilidade de crianças e adolescentes, contribuindo para a formação de sujeitos históricos que possam participar mais criticamente da sociedade em que estão inseridos, até mesmo com ações que visem à superação da violência nas relações sociais.

Palavras-chave: violência nas escolas; formação de professores; psicologia da educação.

MARTINS, Eni de Fátima. **Teacher education and school violence**. São Paulo, 2010. 191 f. Doctorate Thesis. Program of Post-Graduation Studies in Education: Educational Psychology. Pontifical Catholic University.

ABSTRACT

This paper portrays an intervention research, the focus of which was school violence and teacher education. Such research is justifiable due to the manifestation of school violence, complaints coming from teachers about the lack of qualification to deal with the phenomenon, and their request to become qualified so they are able to face said problem at school. The explanations about violence, that are focused on individuals and their families, give rise to the inquiry about the possible contributions educational psychology is able to provide, as an intervention and study area, so teachers may overcome the concept they already have, for upon maintaining such concept they run the risk of basing themselves on student-restricted actions, very too often grounded on common sense, when planning educational activities that aim at confronting violence. Dialectical and historical materialism, cultural-historical psychology, and historical-critical pedagogy were the theoretical foundations for this paper. Its purpose was to understand that changes in the set of meanings and significances teachers hold in respect to violence may be mediated by a continuing education process. By monitoring a group of teachers under continuing education, possibilities for transforming teachers' awareness were sought, mediated by changes in meanings and significances regarding school violence. The procedures used to produce data were: a socio-demographic mapping questionnaire, a collective interview, and observing participants during the group formation process. As a result, it was noticed that the participants expressed opinions in which they attempted to articulate their educational practices with the theoretical matters regarding violence, broadening the concept of violence, since initially they only pointed out the physical violence deriving from family and community members but did not mention the possibility of violence deriving from school itself. Violence was understood as a synonym for criminal acts and domestic violence. At a certain point, the participants included intolerance and bias and, finally, the phenomenon is recognized in school relationships and they identified that teachers also make use of, and experience, violence in their activities. When future teachers begin their education, they are emotionally touched to help the children with whom they will work. While the concept of violence was being discussed in group, the participants started to partially give new meanings to their needs and reasons to act against violence. Upon noticing that the theme on violence can be included in their pedagogical activities, they began reporting what they **can do** (a feeling of empowerment), opposing their own feelings of powerlessness mainly expressed at the beginning of their education. The abovementioned elements indicate the importance of educational processes in constructing/reconstructing meanings and significances referring to school violence. The outcome of such educational intervention process, in order to go up against violence, will depend on historical circumstances that enable teachers to have access to new knowledge about school violence and to collectively reflect on how to intervene. It was observed that teachers are under a process of reflection about the importance of the teacher's role in the process of making children and adolescents sociable, thus contributing to the education of historical individuals that will be able to more critically take part in the society in which they live, including taking measures that aim at prevailing over violence in social relationships.

Key words: school violence; teacher education; educational psychology.

MARTINS, Eni de Fátima. **Formation de professeurs et violence dans les écoles**. São Paulo, 2010, 191 f. Thèse de doctorat. Programme de Spécialisation en Éducation : Psychologie de l'éducation. Pontifícia Universidade Católica.

RÉSUMÉ

Cette étude se présente comme une recherche intervention centrée sur la violence dans les écoles et la formation des enseignants. Cette recherche se justifie de par les manifestations de violence dans les écoles, les plaintes des professeurs sur le manque de préparation pour gérer le phénomène et leur demande pour une formation qui leur permette de faire face à cette problématique scolaire. Les explications au sujet de la violence, centrées sur les individus et leurs familles, nous interrogent sur les possibilités de contribution de la psychologie de l'éducation en tant que domaine d'étude et d'intervention afin que les enseignantes puissent dépasser cette conception car, en l'entretenant ainsi, elles courent le risque de se limiter à des actions restreintes à l'élève et souvent fondées sur le sens commun lors de la planification d'activités éducatives visant à lutter contre cette violence. Ce travail est fondé sur le matérialisme historico-dialectique, la psychologie historico-culturelle et la pédagogie historico-critique, l'objectif étant de comprendre comment, pour le professeur, des modifications de l'ensemble des sens et des significations relatifs à la violence peuvent être opérées par l'intermédiaire d'un programme de formation continue. Par le suivi d'un groupe en formation continue, il a été recherché des possibilités de transformation conceptuelle de ces professeurs, par le biais de changements en regard des significations et du sens de la violence dans les écoles. Les procédés utilisés afin de produire les données se décomposent en questionnaire d'évaluation socio-démographique, entretiens collectifs et observation durant la procédure de formation du groupe. Parmi les résultats, on observe que les participantes expriment des réflexions par lesquelles elles cherchent à conjuguer leurs pratiques éducatives avec les questions théoriques sur la violence, en élargissant le concept, alors qu'auparavant elles pointaient seulement la violence physique commise par la famille et l'entourage, sans mentionner la possibilité de violence *de* l'école. Le mot « violence » était compris comme synonyme de criminalité et de violence domestique. Puis, les idées préconçues et les discriminations lui ont été incluses et, enfin, le phénomène est identifié dans les relations scolaires et l'on remarque que les professeurs également utilisent et souffrent eux-mêmes de violence dans le cadre de leurs activités. Les professeurs commencent la formation, déjà enclins à aider les enfants avec lesquels ils travaillent. À mesure qu'ils discutent le concept de violence dans le groupe, ils reformulent en partie leurs besoins et leurs motifs d'agir face à la violence. Lorsqu'ils perçoivent que le thème de la violence peut s'inscrire dans leurs activités pédagogiques, ils relatent ce qu'ils *peuvent faire* (sentiment de pouvoir), en contrepoint au sentiment d'impuissance verbalisé principalement au début de la formation. Les éléments commentés ci-dessus nous indiquent l'importance de programmes de formation en vue de la construction /reconstruction de sens et de signification de la violence dans les écoles. Ce qu'il adviendra de ce programme d'intervention éducative de lutte contre la violence dépendra de circonstances historiques qui permettent aux enseignantes l'acquisition de nouvelles connaissances relativement à la violence dans les écoles, ainsi qu'une réflexion collective sur la manière d'intervenir. On observe que les enseignantes sont inscrites dans un processus de réflexion sur l'importance du rôle du professeur dans le processus de sociabilité des enfants et des adolescents, contribuant ainsi à la formation de sujets historiques qui puissent participer de manière plus critique à la société dans laquelle ils s'insèrent, y compris par des actions qui visent à surmonter la violence dans les relations sociales.

Mots clés: violence scolaire; formation de professeurs; psychologie de l'éducation.

SUMÁRIO

Apresentação e Justificativa:.....	13
Capítulo 1 – Violência e Violência nas escolas	
1.1 – Conceituando Violência.....	15
1.2 – Violência nas escolas: um fenômeno das relações sociais entre os homens.....	23
1.3 – Alguns estudos sobre violência nas escolas.....	26
Capítulo 2 – Fundamentação Teórica	
2.1 – Atividade e consciência como mediações para a constituição da individualidade para- si do professor.....	36
2.2 – Intervenções educativas para superação de relações sociais marcadas pelo uso da violência: necessidade de educação do educador.....	50
Capítulo 3 – Método	
3.1 – Pressupostos Metodológicos.....	63
3.2 – Problema de pesquisa.....	69
3.3 – Objetivo geral da pesquisa:.....	70
3.4 – Objetivos específicos da pesquisa:.....	70
3.5 – Tese:.....	70
3.6 – Sujeitos da pesquisa.....	71
3.7 – Procedimentos para produção de dados.....	71

3.7.1 – Questionário sociodemográfico.....	72
3.7.2 – Acompanhamento do grupo de formação.....	73
3.7.3 – Entrevista coletiva com as participantes do grupo.....	73
3.7.4 – Descrição do formato dos encontros.....	75
3.8 – Procedimentos para sistematização e análise de dados produzidos nos encontros.....	78
Capítulo 4: Apresentação dos dados	
4.1 – Descrição dos participantes do grupo de estudos.....	79
4.2 – Relato dos encontros do Processo Grupal.....	81
4.3 – Algumas cenas.....	92
Capítulo 5 – Análise e discussão dos Dados Produzidos	
5.1 – Sobre os participantes da pesquisa.....	112
5.2 – Análise de algumas cenas destacadas.....	116
5.3 – Análise de alguns <i>haikais</i>	161
Considerações Finais.....	164
Referências Bibliográficas.....	173
Anexos.....	178

Apresentação e Justificativa:

A temática Violência nas Escolas e Formação de Professores foi escolhida para esta pesquisa em razão das questões trabalhadas em nossa dissertação de mestrado¹, na disciplina projeto “Representações Sociais de Professores do Ensino Médio sobre Aids, Drogas, Violência e Prevenção”², bem como de nossa participação, como psicóloga colaboradora, no “Núcleo de Estudos e Intervenções em Violência contra Crianças e Adolescentes”³, no qual vivenciamos, com grupo de professores da Educação Básica e grupo de alunos do Ensino Fundamental II, atividades de intervenção em relação à violência nas escolas.

Algumas questões levantadas nas referidas atividades de pesquisa e de intervenção nos chamaram a atenção e sendo elementos que justificam o desenvolvimento do presente trabalho, como, por exemplo, a existência de violência nas escolas; os sentimentos dos professores diante do fenômeno; a queixa desses profissionais sobre a sua falta de preparo para o enfrentamento dos aspectos referentes à violência. Tais aspectos que poderiam ser abordados na atividade educativa, geralmente são encaminhados para outros profissionais da escola ou de fora dessa instituição; a solicitação de formação por parte dos professores, para que possam enfrentar essa problemática nas escolas, especificamente, nas salas de aula.

Também justificamos este trabalho no que se refere não só à possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos para a Psicologia da Educação/Escolar, em especial para a formação de educadores, mas também para a atuação do psicólogo no cotidiano escolar. Nesse sentido, consideramos fundamental esclarecer que partimos de uma perspectiva crítica de psicologia, conforme nos ensinam os autores⁴ dessa área, que possa

¹ Martins, E. F. “**Violência na Escola: Concepções e Atuação de Professores**” PUC/SP. (2005)

² Na disciplina, oferecida pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC – SP, coordenada pela Prof^l.dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, foi desenvolvida uma pesquisa sobre o tema Aids, Drogas, Violência e Prevenção, da qual participei durante o período de 2004 e 2005.

³ Este núcleo está localizado no Departamento de Psicologia da UNESP – Bauru e desenvolve pesquisas e projetos de extensão.

⁴ Meira (2000, 2003, 2007); Souza (2000,2003); Patto (1997); Tanamachi (2000, 2003); Machado (2000), entre outros.

contribuir para que a educação cumpra sua função social de promover o desenvolvimento humano.

De acordo com Meira (2000), a psicologia, junto à educação, deve se propor romper com análises psicologizantes do cotidiano escolar e se implicar em uma psicologia que contribua para que a educação cumpra sua função social de promover o desenvolvimento humano.

Capítulo 1. Violência e Violência nas escolas

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.
(Bertold Brecht)

1.1 – Conceituando Violência

Diante do exposto anteriormente, podemos nos questionar: mas a que se refere violência nas escolas? Não seria a violência um novo termo para nos reportarmos a antigas situações de indisciplina nas escolas? Nesse sentido, entendemos que primeiramente se faz necessário apresentar alguns aspectos referentes à conceituação de violência, situando algumas perspectivas que têm discutido sobre o assunto, para em seguida explicitarmos com qual delas trabalharemos. Em um segundo momento, apresentaremos a conceituação violência nas escolas.

No que se refere ao conceito, apresentaremos inicialmente a definição atualmente encontrada no dicionário Houaiss (2009), no qual podemos distinguir dois conjuntos de significações: 1) aquelas que se referem às ações e fatos e 2) aquelas que dizem respeito a uma forma de ser da força. De acordo com o referido dicionário, a etimologia do termo violência “*Violentia*” é latina e se refere a *impetuosidade (do vento), rigor, severidade*.

Violência – (...) **2** ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força (...); **3.1** cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania; **4** força súbita que se faz sentir com intensidade; fúria, veemência (...); **6** o gênio irascível de quem se encoleriza facilmente, e o demonstra com palavras e/ou ações (...) (Houaiss, 2007, 2866).

Ao tratarmos da conceituação de violência, dois aspectos podem ser destacados: 1) a noção, comum na maioria das definições, inclusive do dicionário, se refere ao uso e abuso da

força e produção de dano, tanto para indivíduos, coletividade, quanto para bens valorizados culturalmente; 2) a dificuldade de se definir o termo.

Chauí (1998), por exemplo, que parte da origem latina do termo violência como força, explica- nos que ele nos remete a ações com uso de força contra a natureza de um ser; ato de força contra a vontade e liberdade de alguém (coerção, constrangimento, tortura, brutalidade); ato de violação de uma pessoa ou de objetos socialmente valorizados de forma positiva; ato de transgredir objetos e ações definidas como justas e de direito, por uma sociedade.

Para a autora acima citada, trata-se de “(...) um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. (Chauí, 1998, p. 34).

Zaluar (1999), que também estuda o assunto violência, traz outro elemento, ao nos explicar sobre a dificuldade de definição: a variação cultural e histórica dos significados de violência. Em nosso entendimento, para a autora, a própria epistemologia do termo, que se refere a *vis* (força), é responsável pelas dificuldades de definição.

Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente (Zaluar, 1999, s/p).

Nessa mesma direção, Odalia (1985), ao falar sobre a definição de violência, aponta a complexidade do termo. Por exemplo, esse autor considera que a obviedade de um homicídio como ato violento “(...) pode envolver tantas sutilezas e tantas mediações que pode vir a ser descaracterizado como violência”. (p.23)

Michaud (1989), ao se referir à amplitude das significações da palavra violência, aponta- nos que a *idéia de força* é central, o que relaciona o termo à noção de um

comportamento e ações físicas, mas para esse autor “(...) essa força assume sua qualificação de violência em função das normas definidas, que variam muito” (p.8).

O autor acima, ao abordar a perspectiva do direito, mostra-nos que a violência implica tanto a noção de dano físico, quanto de violação de normas. Assim, “(...) como dano físico, a violência é facilmente identificável; como violação de normas, quase que qualquer coisa pode ser considerada uma violência” (Michaud, 1989, p.10).

Michaud (1989) define como violência “(...) quando numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”. (p.10/11) Observa-se que esse autor destaca a noção de dano ao outro considerando uma gama bastante grande de acontecimentos como violentos.

No presente trabalho, apoiar-nos-emos nas produções de Vázquez (1990), e Martín-Baró (1997). Vázquez (1990), analisando a violência do ponto de vista do materialismo histórico dialético e em sua relação com a práxis, pontua que, na idéia de força, nem sempre sobressai a idéia de dano. Dessa forma, o autor observa que a violência é um atributo humano, constituído no processo histórico da humanidade, tendo sido fundamental para a transformação da natureza.

O homem, que, na sua relação com a natureza, precisou fazer uso da força para imprimir-lhe uma forma humana (objetivar), é o único ser que pode usar a força com a finalidade de transformar a realidade, constituindo a forma humana de existir. Assim, diferentemente de outras concepções, para Vázquez a violência se refere ao processo de uso da força e não da força em si mesma. Nas palavras do autor:

A humanização da natureza nada mais é do que um processo pelo qual o homem lhe impõe uma lei a ela estranha, uma lei humana, forçando ou violentando sua legalidade natural. A sociedade é violação constante da natureza.

Como destruição de uma ordem estabelecida, a violência é um atributo humano, mas que não se mostra apenas pela presença da força. (...) a violência não é a força em si, ou em ação, mas sim (...) a força usada pelo homem. Daí o caráter exclusivamente humano da violência (Vázquez, 1990, p.375).

A violência, como meio para o processo histórico de humanização, permitiu “a passagem do meramente natural ao humano, materializado ou objetivado no produto do trabalho (...)” (idem, p.377).

Essa característica do processo histórico abriu um amplo campo para a violência, até mesmo nas relações entre os homens. A violência, que, de acordo com Vázquez, instala-se na sociedade de classes a serviço de determinadas relações sociais, sempre suscita outra violência. Em busca de compreendermos o fenômeno, remetemos-nos ao sistema econômico social de classe que a engendra.

Na sociedade capitalista atual, marcada pela divisão em classes, as ações de violência não se dirigem somente aos aspectos físicos (corpos humanos), mas também ao ser social e à sua consciência. A violência como “(...) aplicação de diferentes formas de coerção, que chegam inclusive às ações armadas, com o objetivo de conquistar ou manter domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios” (idem, p.381), estrutura-se em violência potencial e violência em ato, estando a violência potencial sempre pronta a converter-se em ato.

De acordo com o autor, a violência em ato se refere ao uso de ações coercitivas e muitas vezes de formas extremas, em geral com o objetivo de defender a classe dominante, quando esta se sente ameaçada de perder seu poder. A violência potencial, identificada como o Estado, no modo de produção capitalista, embora garanta a dominação (sobre corpos e consciência) sem o uso de ações coercitivas, está sempre pronta a converter-se em violência em ato para defender os interesses da classe social que o Estado representa (Vázquez, 1990).

A violência está presente, mesmo que não de forma explícita, na própria organização da sociedade, em que surgem a exploração dos indivíduos e o incitamento à violência entre as

pessoas. Para o autor, a violência que se manifesta direta e imediatamente (a guerra, ações armadas), é a “(...) expressão de uma violência mais profunda: a exploração do homem pelo homem (...)” (Vázquez, 1990, p. 395).

Assim, como a finalidade é manter a ordem estabelecida de domínio de uma classe sobre a outra, de um homem sobre o outro, a violência assume diferentes formas, mostrando-se, até mesmo de modo indireto, no caráter explorador das relações humanas, como um modo de vida, o que causa muito mais vítimas que a violência coercitiva. *É a* “violência da fome, da prostituição ou das enfermidades (...)” (Vázquez, 1990, p.382).

Considerando que, dentre as finalidades do presente trabalho, está a contribuição para que possamos compreender, do ponto de vista educativo, as possibilidades de intervenção com o intuito de superação das relações sociais violentas, remetemos-nos novamente a Vázquez: “Do ponto de vista marxista, essa vinculação entre violência e fatores econômicos e sociais que a determinam é essencial, porque no reconhecimento dela está também a chave para a criação de uma sociedade em que sejam abolidas as relações violentas entre os homens (Vázquez, 1990, p. 397).

Na mesma sociedade em que está presente a violência em ato, em potência e como modo de vida, de forma dialética se engendram movimentos sociais que lutam pela transformação dessa forma de organização social. De acordo com Martins, E. (2005), nesse processo existe força, portanto violência, mas a questão do dano precisa ser revista, já que o objetivo não é a destruição de outras pessoas e, sim, a mudança de uma forma de organização social que está vitimando os seus indivíduos, para outra que possibilite o desenvolvimento humano de forma integral.

Reafirmando a importância da práxis social para destruir uma dada ordem e construir uma nova sociedade, Vázquez defende que, “(...) num mundo verdadeiramente humano, onde os homens se unam livre e conscientemente, a violência tem que ser excluída. (...) a violência,

a coação exterior cederão o lugar a uma elevada consciência moral e social que tornarão (sic) desnecessária a violência” (idem, p.404).

Pode-se perceber que, para esse autor, a superação da violência passa necessariamente pela transformação social do modo de produção, construindo uma sociedade na qual fenômeno não esteja presente em sua estrutura e as relações sociais prescindam do seu uso.

Martin-Baró (1997) também estudou o tema violência numa perspectiva psicossocial. Para o autor, existe uma vinculação entre o que são consideradas ações violentas e os conflitos sociais presentes na sociedade em que ocorrem esses atos. A justificação desses atos é fundamental para compreender tal vinculação, pois são marcados por valores e interesses de cada grupo social.

Martin-Baró (1997) propôs quatro elementos para analisar a violência:

1) O ato em sua estrutura formal (violência instrumental e violência terminal) A violência instrumental se refere à ação violenta como caminho para atingir um objetivo. Já a violência terminal diz respeito ao ato violento como um fim em si mesmo.

2) A equação pessoal, que é relativa ao caráter da pessoa que realiza o ato.

3) O contexto possibilitador, que pode ser amplo e social ou imediato e situacional, e está relacionado à aceitação social do ato, seja por meio de normas formais ou informais.

4) O fundo ideológico, que se refere aos valores, regras, instituições que determinam rotinas e racionalizações, configurando uma realidade social na qual são determinadas as justificações para os atos de violência.

O autor também sintetiza em cinco pontos as considerações sobre a historicidade dos fenômenos e suas determinações econômicas. São eles: a abertura humana à violência; o contexto social da luta de classes; a elaboração social da violência; as causas imediatas da violência; a institucionalização da violência.

Silva (2006) aprofunda a explicação desses pontos:

1 - A abertura humana à violência – só ser humano pode usar a força intencionalmente e usar a si próprio como força.

2 - O contexto social da luta de classes possibilita a justificação da violência e a formação do caráter dos indivíduos responsáveis por ações violentas.

3 - A elaboração social da violência – diz respeito ao fato de que atualmente o processo de sociabilidade, em que as pessoas e grupos vão escrevendo sua biografia e desenvolvendo sua personalidade, ocorre em um sistema em cuja estrutura se insere a violência. Assim, ao se apropriar desse sistema, cada pessoa interioriza também a violência subjacente a ele.

4 - As causas imediatas da violência. Podemos citar os estímulos ambientais ou disponibilidade de poder cometer atos de violência (exemplo: acesso a armas), o que muitas vezes pode ser desencadeado pelo não-controle da raiva ou ressentimento, ao ser o indivíduo frustrado na realização de aspirações e objetivos concretos.

5 - A institucionalização da violência: quando ela se torna uma obrigação de consciência, advinda da confiança cega nas instituições, o que resulta que muitos indivíduos acreditem que estejam dando sua contribuição para o bem da sociedade, ao praticarem atos de violência e tortura contra seus semelhantes.

Outro ponto discutido no que diz respeito ao conceito de violência é a diferenciação entre violência e agressão. Dentre tantas definições, começamos pelas postas no dicionário: **Agressão** – (...) **1** ataque à integridade física ou moral de alguém; **2** ato de hostilidade, de provocação; **3** ação de ofender ou insultar alguém por meio de palavras (...) (Houaiss, 2007, p.120). A etimologia é latina, *Aggressio*, e significa ‘agressão, acometimento, ataque’.

Já o termo violência, conforme apresentado anteriormente, diz respeito a *impetuosidade, emprego da força como forma de intimidar alguém, bem como coação, opressão, tirania e intimidação moral.*

Podemos perceber que, enquanto no termo violência sobressai-se a noção de força e de intervenção na liberdade do outro, na definição de agressão sobressai a noção de ataque ao outro, revelando assim a intencionalidade da ação de atacar, prejudicar. Já na noção de violência, nem sempre está presente a idéia de dano.

No que diz respeito especificamente à distinção entre violência e agressão, temos, como exemplo, as propostas por autores como Martin-Baró (1997) e Costa (1989).

Martin-Baró (1997) diferencia agressão e violência. Para o autor, a violência se refere ao uso da força em excesso contra algo ou alguém. Já agressão diz respeito à violência dirigida contra alguém, com o propósito de causar-lhe dano. Ainda que com diferenças, para Baró, os dois termos implicam uma valoração negativa, com a distinção de que, na agressão, está posta uma intencionalidade de causar dano.

Diferentemente de Baró, Costa (1989) considera a agressão como algo pertencente ao ser humano, não tendo em si uma valoração negativa. No entanto, para esse autor, quando o homem usa a agressividade com intenção de destruir, e a vítima e os observadores traduzem a ação do algoz como algo intencionalmente produzido para destruir, configura-se a violência.

Silva (2006) aponta que a ação não violenta se constitui na negação dialética da ação violenta, como atividade por meio da qual se busca superar as condições atuais de nossa sociedade rumo à construção de uma sociedade não violenta, na qual se possa exercer a humanidade. Dessa forma, dialeticamente, temos que uma sociedade que prescindir do uso da violência se constitui verdadeiramente humana. Ao mesmo tempo, o uso de ações não violentas são mediação para a constituição de uma sociedade que permita a humanização. A superação da organização atual, em que impera o uso da violência,

(...) só é possível por meio de ações educativas com a finalidade consciente de excluir a violência das relações sociais, visto que a não - violência também diz respeito ao homem como ser consciente e social. Trata-se de ocasionar uma transformação em sua consciência (Silva, 2006, p.40).

Em consonância com essa autora, no presente trabalho, nossa preocupação se refere ao modo como possamos, por meio do processo educativo, contribuir para a superação da violência nas relações sociais. Como já pontuado anteriormente, nosso recorte é a formação do professor, visando contribuir para que ele possa assumir um papel diretivo naquilo em que é possível à escola realizar para a transformação de um cotidiano em que a violência paira de diferentes formas.

Partimos do pressuposto de que o professor desempenha um papel importante na formação de indivíduos capazes de intervir em sua realidade, por terem ampliado suas possibilidades de consciência sobre a organização social, o que perpassa pela apropriação, por parte dele, dos conhecimentos sobre o fenômeno da violência e também sobre a atividade educativa. Dai, partimos a necessidade de transformação na consciência do sujeito professor sobre seu papel educativo em um contexto atual marcado pela violência.

Enfim,

(...) se compreendermos, que a agressão e a abertura do humano para agir por meio da violência, são condições sociais e históricas, engendradas nas relações entre os homens, é possível combatê-las, por meio de processos educativos nos quais a ênfase recairá na construção de relações que prescindam do uso da violência e na expressão da humanidade (Silva, 2006, p.49).

1.2 – Violência nas escolas: um fenômeno das relações sociais entre os homens

No que diz respeito à conceituação de violência nas escolas, também os autores consultados neste trabalho apontam a necessidade de considerá-la com base no contexto de cada realidade cultural e época histórica. E em consonância com alguns pressupostos do materialismo histórico dialético, podemos abordar a violência como:

1) um fenômeno que ganha seus contornos no processo histórico de desenvolvimento da humanidade e se caracteriza de determinada forma na organização social capitalista; 2)

como qualquer outro fenômeno social e histórico, é passível de transformação; 3) a educação escolar tem um papel importante no processo de mudança desse fenômeno, principalmente no que se refere à formação de valores morais; 4) o professor tem um papel importante no processo educativo desenvolvido na escola.

De acordo com Abramovay e Rua (2002), que pesquisaram alunos e membros do corpo técnico-pedagógico, a violência nas escolas se constitui por manifestações complexas que variam quanto aos “(...) seus objetivos, alvos, instrumentos, vítimas e praticantes” (p.232). As situações expostas pelos participantes da referida pesquisa foram categorizadas em:

- (1) violência contra a pessoa, expressa verbal ou fisicamente: as ameaças, as brigas, a violência sexual, a coerção mediante o uso de armas;
- (2) violência contra a propriedade: furtos, roubos e assaltos;
- (3) violência contra o patrimônio, especificamente o vandalismo e depredação das instalações escolares (idem, p.232).

Ao estudarmos a violência nas escolas, também verificamos a dificuldade dos educadores em defini-la, confundindo-a muitas vezes com o fenômeno da indisciplina. Outras vezes, esse fenômeno é reconhecido apenas quando produz um dano físico, apresentando-se então uma concepção restrita da violência.

No que diz respeito à confusão indisciplina e violência, podemos dizer que a indisciplina se refere à quebra de regras estabelecidas para um determinado contexto social e tem como resultado, em muitos casos, consequência para a convivência social e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

De acordo como o dicionário Houaiss (2009), indisciplina se refere à “falta de disciplina; desobediência, insubordinação, rebeldia”. Dessa forma, existem casos em que a indisciplina surge como manifestação de inconformismo diante de uma realidade que necessita ser transformada.

Por outro lado, a violência, embora seja um ato de indisciplina, à medida que rompe com regras sociais, resulta em danos e sofrimento ao outro, envolvendo a utilização da força. Trata-se, portanto, do uso da violência como um fim em si mesma, pois, ao longo do processo de civilização da humanidade, ela se tornou instrumento que pode ser utilizado com a finalidade única de destruição, ou seja, como um fim em si mesmo (Vásquez, 1990).

Tais colocações são fundamentais para que evitemos o risco de conforme nos alerta Domingos (2005) nos restringirmos à violência escolar, definindo-a como um fenômeno relativo ao aluno e tratando como crime situações tão diferentes. De acordo com o autor, muitas vezes na designação de violência escolar, cabem

(...) termos díspares como ‘indisciplina’, ‘delinquência’, ‘comportamento anti-social’, ‘desordem’, que embora se refiram a algo comum, a saber, o desvio da norma escolar, têm implicações diferentes para as partes envolvidas nas práticas consideradas violentas. Por exemplo, “delinquência” e “comportamento anti-social” ou rótulos que frequentemente se escutam em nossas escolas, como “vândalos” e “marginais”, são designações que em si fazem parte de um discurso de condenação, sendo que frequente traduz (*sic*) uma postura repressiva em relação a comportamentos que se desviam da norma escolar, criminalizando-os. (Domingos, 2005, p. 8)

Conforme discutido em nossa dissertação de mestrado, em relação à violência como manifestação na escola, podemos nos referir a três aspectos: violência *na* escola, violência *da* escola e violência *contra* a escola. A violência *na* escola se refere a diferentes manifestações desse fenômeno no cotidiano escolar e tem como perpetradores, ou como vítimas, pessoas envolvidas com a escola (alunos, professores, familiares, diretores, funcionários). Já as práticas institucionais que prejudicam qualquer indivíduo participante da instituição se referem à violência *da* escola. Finalmente, atitudes de vandalismo, destruição do patrimônio, roubos, furtos de materiais são considerados violência *contra* a escola. (Martins, E., 2005)

Nos últimos anos, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento vêm buscando entender esse fenômeno que se torna, de acordo com Silva (2006), cada vez mais sofisticado e complexo. Para a autora, grande parte do interesse despertado em relação ao assunto pode

estar relacionada com uma expectativa de que, com o avanço das ciências e tecnologias, o fenômeno da violência diminuísse. Mas não é isso que a realidade atual nos mostra. Pelo contrário, esse fenômeno tem cada vez mais se manifestado em nossas escolas, assumindo diferentes formas e nos desafiando a intervir sobre ele em busca de sua superação.

1.3 – Alguns estudos sobre violência nas escolas

A seguir apontaremos alguns estudos sobre violência nas escolas, nos quais os tipos mais frequentemente apontados pelos professores e alunos, corroborando o já pontuado por Spósito (1998), referem-se àqueles do âmbito das relações sociais entre pessoas. Isto inclui também, dentre outros tipos, a violência verbal e física sem lesão, violência contra o patrimônio, violência sexual, discriminação e preconceitos.

A pesquisa realizada por Saul (2004) com adolescentes, sobre suas representações sociais de violência, revela que os adolescentes mencionam o desrespeito, os xingamentos como exemplos de violência, bem como a violência física. Os sujeitos da pesquisa da autora expressam-se “(...) por meio de palavras como: empurrar, derrubar e bater (...) a agressividade do colega está relacionada com uma violência gratuita e sem motivo” (p.111).

Domingos (2005), que realizou um estudo sobre violência nas escolas, apresenta elementos importantes no que se refere ao conceito de violência. De sua pesquisa, destacamos dados que mostram a existência de violência nas escolas. Dentre eles apontamos os seguintes tipos: depredação, violência física, verbal e agressão sexual.

De acordo com esse autor, “a depredação foi identificada pelos professores como uma das violências mais salientes (...)” (Domingos, 2005, p.130). No entanto, os autores, conhecidos dos alunos, não são denunciados provavelmente em razão da “lei do silêncio” que impera nas relações sociais da comunidade em que se insere a escola por ele pesquisada.

As agressões físicas e verbais são mais frequentes e também banalizadas entre alunos de sétima e oitava série. Já no ensino médio, que funciona no período noturno, “as agressões

físicas são raras, supostamente porque a violência nesse período é mais velada, ocorrendo em um cenário em que alguns alunos trabalham para o tráfico de drogas e outros andam armados” (Domingos, 2005, p.131). A referida situação, de acordo com os professores pesquisados por esse autor, intimida o professor.

Também a pesquisa de Alves (2005) mostra que a violência nas escolas é uma realidade, pois o relato dos professores e professoras participantes de sua pesquisa “(...) mostra as diferentes faces desta violência – a violência no entorno da escola; a violência contra a escola; a violência na escola – o que evidencia a complexidade do problema”(p.100).

Em nossa pesquisa de mestrado, quando perguntamos aos professores sobre a existência de violência na escola, 97,4% dos participantes da pesquisa responderam que testemunham agressão verbal entre os diferentes envolvidos com o cotidiano escolar (professores, alunos, diretores e familiares). E também, de acordo com 60% ou mais dos professores pesquisados, existem todos os outros tipos de violência, por exemplo, física com ou sem lesão, contra o patrimônio, etc., (Martins, E. 2005).

No referido trabalho acima mencionado, também ficou claro que os alunos são os mais citados, pelos professores, como perpetradores da violência, embora outros segmentos também sejam reconhecidos, como podemos observar quando 43,2% dos participantes também apontam o professor como autor de violência verbal.

Na pesquisa sobre Representações Sociais de Professores quanto a Aids, Drogas, Violência e Prevenção, anteriormente citada, também os alunos são apontados como perpetradores da violência. Conforme o relatório dessa pesquisa, os professores assim se expressaram: “eles têm um tipo de cumprimento, batendo, esmurrando no ombro, nas costas. (...) coisa mais agressiva fisicamente (...). A gente tem aos poucos aqui violência... uma violência, por exemplo, verbal entre os próprios alunos (...)” (Placco e equipe, 2005, p.50).

Silva (2006) é outra autora que nos mostra que a violência nas escolas é um fato. De acordo com a autora:

A existência de relações permeadas pelo uso da violência dentro das escolas é um fenômeno assustador. Principalmente quando a situação de violência ocorre dentro da sala de aula, nas quais crianças e adolescentes entram ou são colocados em situação de risco, envolvendo-se em agressões verbais ou físicas entre eles, ameaçando os professores ou quando estes, despreparados para lidar com estas ocorrências, e sentindo-se inseguros, estressados, tensos, e frustrados com as constantes brigas, em suas aulas, ameaçam aqueles, agredem verbalmente ou tentam expulsá-los para o pátio aos gritos (p. 21/22).

De acordo com Martins, E. (2005), a evidência de existência de violência nas escolas nos impõe o desafio de desenvolver ações que contribuam para a sensibilização dos responsáveis pelas políticas públicas, para a realização de projetos que, de fato, possibilitem o enfrentamento da situação. É importante enfatizar que essa situação traz implicações tanto para cada indivíduo que vivencia as relações sociais – permeadas por violência – estabelecidas na escola, quanto para o processo pedagógico, tarefa fundamental da escola e, finalmente, para o trabalho do professor.

No presente trabalho, abordamos a importância de discussão desse fenômeno, na formação dos professores, tendo em vista o objetivo de contribuir para que sejam delineadas práticas educacionais que possibilitem transformações nas relações entre os envolvidos no processo educacional. Sejam eles alunos, professores, funcionários, coordenação, diretoria ou familiares dos alunos, é imprescindível que essas relações não incluam práticas de violência.

As pesquisas citadas anteriormente têm resultados que mostram quatro aspectos importantes a serem considerados, ao se pensar num processo de formação de professores:

1- Os professores, ao abordarem a violência na escola, pautam-se em explicações centradas nos indivíduos e em suas famílias, atribuindo menos importância ao contexto histórico e social, à organização da prática educativa e da instituição escola e às relações sociais no cotidiano escolar.

2- Os professores delegam para outros profissionais as questões referentes à violência, esquivam-se ou pensam que não é papel deles o tratamento dessas questões, encaminhando-as, em geral, para a direção ou coordenação, até mesmo quando se trata de agressão verbal.

3- Os professores dizem que se sentem despreparados para enfrentar a violência e solicitam formação.

4- São estabelecidas relações entre a questão da violência que se manifesta no cotidiano escolar e o relato dos professores sobre o aumento de adoecimento e afastamento das atividades docentes.

Dentre as explicações acerca da violência, podemos destacar aquelas que desconsideram o contexto social que possibilita a manifestação desse fenômeno e que culpabilizam os indivíduos e as famílias. Tais explicações suscitam-nos o questionamento sobre uma das possibilidades de contribuição da psicologia da educação, como área de estudo e intervenção, para que o professor possa superar essa concepção, tendo em vista as consequências para o planejamento das atividades educativas.

Ao manter concepções como as acima mencionadas, o professor corre o risco de, ao planejar atividades educativas com objetivo de enfrentamento da violência, fundamentar-se em ações restritas ao aluno e muitas vezes envolvendo atitudes autoritárias, coercitivas, ou baseadas no senso comum, as quais são insuficientes para a superação da violência na escola (Martins, E. 2005).

Placco e equipe (2005) realizaram pesquisa com professores acerca de representações sociais sobre a violência nas escolas. Dentre outros elementos, discutiram questões referentes ao enfrentamento do fenômeno por meio da educação. A respeito das atitudes dos professores diante da manifestação da violência, os autores apontam quatro tipos de abordagens dos docentes pesquisados.

1- Atividade didática com o objetivo de usar o conteúdo da mídia para análise; 2- atividade didática realizada em equipe em que alunos cooperam uns com os outros; 3- não enfrentamento da violência [esquivando-se ou pensando] que não é papel deles, [delegando] para outros profissionais; 4- formação – despreparo tanto dos professores como da escola para enfrentar a violência (p.59).

No primeiro item, aparecem relatos de professores sobre a relação de conteúdos da mídia como fator que contribui para a banalização da violência. Os docentes defendem que discutir sobre esses conteúdos pode contribuir para minimizar as manifestações de violência.

No item dois, que diz respeito às atividades didáticas em equipe, os professores referem-se à construção de habilidades para o trabalho em grupo, o que pode contribuir para aprendizagem da cooperação como forma de superação da violência nas relações.

Ainda sobre as considerações dos docentes a respeito do enfrentamento da violência, existem as que demonstram que os professores expressam o pensamento de que as questões referentes à violência devem ser encaminhadas para outros profissionais como, por exemplo, psicólogos; e, por fim, existem aqueles docentes que afirmam se sentirem despreparados para enfrentar, naquilo que for possível do ponto de vista da educação, as manifestações de violência na escola.

Os quatro pontos abordados acima são importantes para a presente pesquisa, considerando-se que nos indicam algumas formas como os professores se relacionam com o enfrentamento da violência nas escolas. Assim sendo, constituem-se pontos de partida para nosso trabalho, que tem como foco o trabalho educativo e a violência que se manifesta no cotidiano escolar.

Alves (2005) aponta que a prevenção da violência na escola “(...) é pensada por meio de medidas isoladas e paliativas que além de não resolver os problemas tendem, muitas vezes, a aumentar os existentes ou criar outros” (p.100). No entanto, o autor nos lembra que os participantes de sua pesquisa mencionam alternativas, como o propósito de instituir o diálogo

em lugar da força, como forma de mediação dos conflitos. A prática do diálogo pode ser ensinada e aprendida, quando a escola, para além dos conteúdos escolares, coloca-se o desafio da “(...) formação do cidadão de forma dialógica, crítica e reflexiva” (idem p.100).

Também estudos como o de Santos (2001) e Camacho (2001) apontam que a educação escolar não consegue trabalhar a sociabilidade diante de atitudes de incivilidade. Camacho (2001) nos lembra que o preconceito, por exemplo, existente no interior do espaço escolar, contribui para a ocorrência de atos violentos e que a falta de alcance da ação socializadora permite aos alunos, por sua vez, vivenciarem experiências escolares de violência. Portanto, os professores, ao assumirem um papel no enfrentamento da violência na escola, podem contribuir para a organização de relações sociais na escola que prescindam do uso da violência.

Os dados apontados acima nos indicam a ausência de ações educativas organizadas intencionalmente para a superação da violência no cotidiano escolar. E, nesse sentido, embora, em nosso entendimento, toda a instituição necessite preferencialmente se comprometer com a organização de um projeto pedagógico em que o fenômeno da violência seja considerado, enfocamos, no presente estudo, o professor como responsável por desenvolver ações ante a violência verbal, preconceito, discriminação, por meio de discussões e reflexões sobre esses tipos de violência e sobre a formação de valores ético – morais, em sua sala de aula.

É nessa direção que Placco e equipe (2002), ao abordarem o papel da escola na prevenção à violência, indicam a importância de que “(...) os programas (...) incluam objetivos relacionados à construção, pelos alunos, de uma hierarquia de valores que lhes possibilite a compreensão do valor da vida – sua e do outro -, da realização pessoal e do compromisso com a sociedade e com o grupo” (p.364).

Em relação ao enfrentamento e superação da violência nas escolas, Alves (2005) aponta que os próprios professores participantes de sua pesquisa citam alguns caminhos: aproximação de escola e comunidade; reconstrução da autoridade do professor, redefinição de conceitos e objetivos relativos à disciplina/ ordem; investimento na formação dos alunos.

Ainda poderíamos ressaltar a formação do próprio professor, aspecto que trataremos mais adiante neste texto.

Placco e equipe (2005) relatam que os próprios docentes apontam essa necessidade de formação, como podemos verificar na fala de um dos professores:

Nós não estamos preparados para lidar com a violência nem na rua, nem na escola, nem em lugar nenhum (...) se for analisar, não tem formação, não tem, é complicado, você tem que resolver... a gente acaba estudando um pouquinho (...) a formação de professores está precária...(...) fala-se que o professor tem que mudar a didática da aula (...) não mostra para o professor como utilizar as diversas tecnologias... (...) (p.62)

Outro aspecto que destacamos dos estudos sobre violência nas escolas se refere aos sentimentos e emoções vividos pelos professores, em um cotidiano marcado pela violência. Nesse sentido, em alguns estudos com professores podemos verificar que são apontados os sentimentos e emoções em face da violência ocorrendo nas escolas. O medo, o pavor e a frustração, foram mais frequentemente ressaltados pelos participantes de uma pesquisa realizada por Placco e equipe (2005).

Também Alves (2005) nos relata que os professores apontam os sentimentos de insegurança, solidão e desconfiança. O autor pontua que estes sentimentos estão relacionados às condições precárias para o exercício profissional. Domingos (2005) menciona sentimentos de desorientação, de ausência de autoridade e de insegurança de alguns professores, que não sabem mais o que fazer diante das ameaças e agressões sofridas ou testemunhadas na escola.

Ao tratar da necessidade de repensar a formação, para que os docentes possam ter subsídios para atuar num contexto social marcado por expressões de violência, Placco e equipe (2002) destacam que:

A escola pode atuar na prevenção à utilização da violência por meio de projetos que considerem como ponto de partida a vulnerabilidade dos jovens, que mobilizem os professores em torno de uma tarefa coletiva, que se utilize dos vínculos da escola com a comunidade, valorizando especialmente a participação dos pais (p.364).

Silva (2004), ao analisar dois projetos de intervenção em violência nas escolas, ainda que tenha avaliado vários pontos positivos para a diminuição desse fenômeno nas escolas estudadas, encontrou vários aspectos que se constituem desafios. Dentre esses, a autora ressalta⁵ a importância da formação de professores para o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico pautado no princípio da formação moral, por meio de discussões e reflexões sobre valores morais, no desenvolvimento de atividades articuladas aos conteúdos curriculares e integradas às relações sociais cotidianas na escola.

Para tanto, seria necessário que os professores fossem continuamente capacitados para que pudessem corresponder a essa demanda do projeto. Contudo, apesar da boa vontade de alguns professores, a dificuldade de desenvolver um trabalho didático-pedagógico pautado nesse princípio explicava-se exatamente devido à ausência de uma formação docente adequada. (Silva, 2004, p199)

Os modelos existentes de enfrentamento da violência na escola não incidem diretamente na formação dos profissionais da educação e sim no fenômeno, o que não é demérito, porém apenas ameniza as ocorrências de violência e não possibilita a sua superação nas relações entre os atores da escola. Entendemos que o uso de violência no cotidiano escolar está diretamente imbricado a formas de sociabilidade humana, perpassando, portanto, pelo processo educativo, o que nos remete a pensar sobre a necessidade de atividades junto aos

⁵ Refere-se aos projetos denominados: Paz, o caminho de um novo amanhecer e Grêmio em forma, respectivamente.

professores para que estes possam desenvolver aprendizagem sobre esse fenômeno, inserindo ações em sua prática social que ampliem as já existentes.

Silva (2006) mostra que os professores podem aprender sobre o fenômeno e propõe, dentre outros, o objetivo de:

(...) realizar intervenções que possibilitem aos professores se apropriar do conceito de violência como um fenômeno complexo, multideterminado, que é social e historicamente construído e que, portanto, é passível de superação (p.30). [A tese da autora] (...) é a de que o conceito de violência de que os professores se utilizam é fincado no biologicismo e na religiosidade, imobilizando-os para a ação (p. 71). [Assim, esses conceitos precisam ser superados].

Partimos do pressuposto de que um processo formativo que tenha como ponto de partida a prática social do professor, problematize e instrumentalize essa prática, ao discutir e refletir sobre os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas, considerando a unidade cognição e afeto. É preciso também que se favoreça o movimento de consciência do professor na direção de uma prática social cuja finalidade é contribuir para que os participantes dos processos educativos possam se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Isto, por sua vez, possibilita o desenvolvimento como sujeitos humanos.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

O presente trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético e se insere na área de estudo Psicologia da Educação. Com base nos estudos sobre psicologia escolar, de Meira e Tanamachi (2000 e 2003), podemos afirmar que tanto os conhecimentos da psicologia quanto os da educação são constitutivos dessa área. Em consonância com os pressupostos do materialismo histórico dialético, a presente pesquisa conta com as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

O tema **formação de professores e violência nas escolas** foi por nós escolhido por compreendermos que o professor tem um papel fundamental na organização do processo pedagógico. O problema da pesquisa versa sobre quais mudanças podem ser mediatizadas por um processo de formação continuada, no conjunto de sentidos e significados do professor a respeito de violência.

Neste momento, abordaremos alguns aspectos da perspectiva teórica e filosófica materialista histórico-dialética, que nos permitem explicitar qual a concepção de mundo e de homem da qual partimos para a proposta da presente pesquisa. De acordo com esses pressupostos, a humanidade foi construída historicamente por meio da transformação da natureza pelo homem, processo pelo qual desenvolveu a consciência e se constituiu como gênero humano⁶.

No presente capítulo, apontaremos algumas considerações sobre a relação homem sociedade, as categorias *atividade e consciência*, além da importância da unidade *pensamento, linguagem e emoções* para a constituição de indivíduos que agem sobre sua realidade, orientados para a sua transformação, isto é, em individualidades para-si

⁶ Enquanto a categoria espécie humana é uma categoria biológica, gênero humano é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da autoconstrução humana. (Duarte, 1993, p.18)

Duarte (1993) nos explica que individualidade para-si refere-se a um conceito que diz respeito ao indivíduo que “(...) mantém [para com sua vida] uma relação consciente, sendo capaz de se distanciar dela, de ter autoconsciência e de redirecioná-la em função dos valores genéricos que assume conscientemente (...)” (p. 179/180).

Também abordaremos o fenômeno *violência* como um fenômeno das relações sociais entre os homens e que se desenvolveu ao longo da história da humanidade, ganhando contornos específicos em cada momento histórico, em especial, no modo de produção capitalista.

2.1 – Atividade e consciência como mediações para a constituição da individualidade para-si do professor

As categorias *atividade* e *consciência* são fundamentais neste estudo, pois: 1) temos como população estudada um conjunto de trabalhadores – os professores, como sujeitos que em nossa sociedade são responsáveis pela educação formal de outros indivíduos; 2) analisamos um processo grupal no qual estão inseridos trabalhadores, tendo como finalidade discutir violência e trabalho educativo, para produzir movimento de consciência em relação à violência nas escolas.

O primeiro ponto a ser abordado se refere ao trabalho como atividade humana por excelência, isto é, a atividade vital. Para Marx (1994), o trabalho é um processo em que o homem atua sobre a natureza, de modo que “ao mesmo tempo em que age (...) sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas” (p. 201). Ou seja, é a atividade humana que nos produz como humanos.

Martins (2007) nos explica que a atividade humana “(...) é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva e ao mesmo tempo a transforma em realidade subjetiva” (p. 65). Dessa forma, a autora explicita a unidade entre atividade e consciência como mediação do psiquismo humano, o que “(...) implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula” (idem, p. 69/70).

Ao longo do processo histórico da humanidade, o trabalho passa por uma profunda e radical modificação na estrutura da própria atividade, de maneira que os homens já não mais realizam a atividade meramente em função de suas necessidades imediatas, mas em razão de uma complexa organização social na qual está inserida a sua atividade. No caso deste estudo, a atividade em que se inserem as ações dos professores participantes da pesquisa é a atividade educativa, ou seja, sua prática pedagógica.

Atividade e consciência constituem uma unidade de contrários, pois se referem a categorias específicas que não existem fora dessa unidade e, assim, focalizaremos, em um primeiro momento, a categoria atividade, buscando diferenciá-la de consciência, para que possamos compreender como se dá a unidade entre elas.

De acordo com Vigotski⁷ (1991), Leontiev (1978) e Martins (2007), no processo de trabalho (atividade vital humana), os homens foram constituindo registros da realidade externa, por meio da formação de imagens psíquicas retidas por sua memória. Nesse processo, foram produzidas significações sobre a realidade objetiva, que, por sua vez, foram registradas sob a forma de linguagem e, dessa forma, as significações puderam ser compartilhadas com outros homens.

⁷ O nome Vigotski, conforme explica Duarte (1996), é encontrado com grafias diferentes. Da mesma forma que Duarte, empregaremos a grafia Vigotski, mas será preservada, nas citações e referências bibliográficas, a grafia adotada por diferentes traduções e edições.

Assim, a atividade humana se diferencia da atividade animal. Enquanto o animal se relaciona com a natureza de forma imediata, visando à satisfação das suas necessidades biológicas, adaptando-se à realidade natural, o homem desenvolve sua atividade em conjunto com outros homens e, por meio dela, produz suas formas de subsistência e existência, isto é, o homem é um ser ativo.

Do mesmo modo que o desenvolvimento da atividade humana foi um processo histórico, também na história pessoal de cada indivíduo singular, a atividade se constitui em mediação fundamental para o seu desenvolvimento. Primeiramente, trata-se de uma atividade prática com os objetos, visando basicamente à satisfação de necessidades biológicas, e que vai se transformando em função do contato prático com os objetos (que são objetivações humanas).

Para a psicologia histórico-cultural, a atividade humana não se refere meramente às ações, atos ou comportamentos (ainda que estes se constituam partes importantíssimas da atividade), mas diz respeito à totalidade do processo de relação ativa do homem com a natureza e com a realidade social em que vive. A atividade é o processo que se refere ao agir dos indivíduos sobre o mundo para satisfação de necessidades, processo esse dirigido pelos motivos e fins, ou seja, o porquê e para quê de uma ação. Para melhor compreendermos a atividade como processo, precisamos conhecer sua estrutura, gênese e função.

À medida que a atividade humana se complexificou, ela se estruturou em ações e operações, sendo as ações referentes às partes do processo de atividade, e as operações a como as ações são desenvolvidas por cada pessoa real e concreta. Nesse processo, cada atividade não é mais desenvolvida por um único homem e cada sujeito singular desenvolve ações de uma atividade, o que exige que as ações de um indivíduo tenham uma função, uma finalidade, um para quê. Para isso, é preciso que as ações se liguem entre si e com a atividade à qual pertencem.

Enquanto a ligação entre as ações se dá por meio dos motivos, a união com a atividade ocorre quando, por sua vez, os motivos (por quê) se unem aos fins (para quê). Os motivos se referem àquilo que estimula a ação. Já os fins se referem ao *para quê* das ações, estão ligados ao conjunto de valores que orientam nossas ações, referindo-se também ao futuro almejado.

A ligação entre motivos e fins, diminuindo a separação entre o que nos mobiliza para agir e as finalidades de nossa atividade, coloca-se como imprescindível, ou seja, a possibilidade de caminhar na superação de processos de alienação em direção a uma atividade consciente.

Abordando mais especificamente a gênese da atividade, torna-se fundamental discutir sobre as necessidades, motivos e fins. As necessidades e motivos são processos psicológicos que incitam e estimulam o agir humano. Entretanto, não se trata de uma incitação mecânica, pois são processos que se desenvolvem e se transformam ao longo do desenvolvimento, por meio das condições de existência dos indivíduos e das relações sociais que estabelecem com outros homens.

As necessidades que dizem respeito a um estado carencial dos indivíduos se desenvolveram ao longo da história humana, sendo no início estritamente biológicas e podendo somente ser satisfeitas por outras pessoas. À medida que o indivíduo age sobre a realidade com a mediação de outros homens, as necessidades, mesmo que biológicas, passam a se constituir na relação com os objetos que as atendem, ou seja, transformam-se, ao longo do processo do desenvolvimento, em motivos.

O processo de transformação das necessidades em motivos é indireto (mediato), pois, além de o objeto existir ou estar disponível ao homem, é preciso que este o perceba como algo que satisfaz determinada necessidade sua. Daí então, quando essa descoberta do objeto acontece, temos a constituição dos motivos, os quais efetivamente incitam a ação. Assim, o

motivo não é o objeto, mas o objeto representa esse processo de descoberta, já a necessidade adquire objetividade. (Martins, 2007)

Leontiev (1978) nos explica que existem dois tipos de motivos: os compreendidos e os eficientes. Os primeiros se referem àqueles motivos cuja importância conhecemos, mas que não têm força suficiente para nos fazer agir de uma determinada forma. Por outro lado, aqueles motivos que efetivamente nos fazem agir numa dada direção são chamados de motivos eficientes. De acordo com o autor, “(...) os motivos apenas compreendidos transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes [e] é assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade” (Leontiev, 1978, p.299)

Na presente pesquisa, emerge a questão: como, por meio de um processo formativo, podemos contribuir para que os motivos compreendidos se tornem motivos eficientes? Ou seja, como efetivamente o conhecimento sobre uma realidade pode orientar ações rumo à intervenção consciente sobre a violência nas escolas. Ou, ainda, como provocar, fazer ocorrer um movimento de consciência. Nesse momento, torna-se importante fazermos algumas considerações sobre a categoria *consciência*.

Para a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a consciência se refere a uma maneira específica e superior do psiquismo humano. Por psiquismo, compreendemos o processo de simbolização da realidade objetiva ou reflexo psíquico da realidade que se constitui em imagem subjetiva do mundo subjetivo (Martins, 2007). Nesse sentido, Leontiev (1978) sintetiza a categoria consciência como uma apropriação da realidade em “que o homem a reflete [a realidade] como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente” (p. 138).

Martins (2007) define “(...) a consciência como um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação

as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem (...)” (p. 67).

A consciência possui uma dimensão social e outra individual. A consciência social se refere às formas comuns de refletir sobre a realidade compartilhada entre os homens e que se expressa nos conhecimentos, idéias, pontos de vista sobre essa realidade. A consciência individual se desenvolve de acordo com a forma como o indivíduo apreende sua realidade objetiva, repleta de significações sociais produzidas pelas gerações anteriores. A consciência, em sua estrutura interna, no que se refere à sua dimensão individual, constitui-se pelos componentes: conteúdo sensível, significações e sentido pessoal.

Leontiev (1978) se refere ao conteúdo sensível como sensações, imagens de percepção, representações, enfim, como o componente que fornece a base e as condições para a formação da consciência, que, não se reduz, porém, ao seu conteúdo sensível. Dessa forma, podemos afirmar que precisamos partir do conteúdo sensível da consciência do professor, ou seja, suas representações sobre a violência nas escolas, mas só podemos fazê-lo com base em sua prática social. Nas palavras do autor:

É absolutamente claro também que a modificação e o desenvolvimento do conteúdo sensível imediato da consciência se produzem apenas no decurso do desenvolvimento das formas humanas da atividade. (...) Sabe-se que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim das contas pela evolução da existência (Leontiev, 1978, p.99).

As significações dizem respeito à simbolização da realidade que os homens foram produzindo por meio do desenvolvimento da atividade e que se fixam na linguagem.

Conforme Leontiev:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade (...) Mas a significação existe também como facto da consciência individual. O homem percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao

mesmo tempo armado e limitado pelas representações de sua época e da sua sociedade (Leontiev, 1978, p.94).

O homem, quando nasce, encontra um conjunto de objetivações humanas, criadas ao longo da história da humanidade e disponíveis para a apropriação. Dessa forma, as significações se referem à experiência humana generalizada, que é assimilada pelos indivíduos na sua prática social. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida” (idem, p.94).

De acordo com Leontiev, a consciência deve ser considerada no movimento de sua totalidade histórica, isto é, “(...) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (Leontiev, 1978, p. 95). Ou seja, o desenvolvimento da consciência está intrinsecamente ligado às condições objetivas de vida, o que, em nosso momento histórico, significa que está profundamente marcado por processos de alienação.

Com objetivo de compreender melhor como esse processo ocorre, recorreremos a Vigotski, que nos explica que o homem se constitui socialmente, ou seja, o plano intersubjetivo das relações é convertido, durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa, em um plano intrassubjetivo. De acordo com o autor:

Todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotskii, 1989, p. 114):

Entretanto, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas não é meramente uma transferência do que ocorre no externo para o plano interno dos indivíduos, mas se refere aos processos por meio dos quais o interno é formado, pois, “(...) ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma

atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado” (Aguar, 2002, p.102).

Também no decurso da atividade social em que se insere, à medida que se relaciona com a realidade que está a sua volta, cada indivíduo pode produzir um sentido pessoal que “(...) traduz precisamente a relação do sujeito com os fenómenos objetivos conscientizados” (Leontiev,1978, p.98). A relação entre significações e sentido é o principal componente da estrutura interna da consciência.

Os motivos e fins nos remetem ao sentido da ação humana, porque a atividade não se sustenta somente nos motivos que a geraram, mas implica que o sujeito estabeleça relações entre os motivos que incitam sua ação e as finalidades postas na atividade na qual essa ação se insere. Quando o sujeito atribui um sentido para a sua ação, ele não se reduz a uma mera reprodução (ou a uma ação mecânica). Há a possibilidade de ampliação da consciência e, conseqüentemente, uma compreensão e intervenção do homem em sua realidade.

Em decorrência da conexão entre consciência e realidade objetiva é que se estabelece a ligação entre consciência e atividade, o que nos remete ao conceito de práxis. “A práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que se desenvolve atendendo a finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência” (Leontiev,1978, p. 69). Assim sendo, para pensarmos um processo formativo capaz de produzir movimento na consciência, é preciso que articulemos as atividades de formação teórica e as de reflexão do sujeito sobre suas ações, ou seja, a busca das relações de suas ações com as finalidades da atividade educativa.

A fim de que possamos contribuir para a ampliação da consciência sobre as ações, faz-se necessário organizar as atividades de forma que contribuam para que os participantes do processo formativo relacionem sentidos e significados. E assim, torna-se importante

focalizarmos a relação de unidade entre pensamento e vivências emocionais, ou seja, entre cognitivo e afetivo.

Nesse momento, recorreremos às categorias sentido e significados, as quais existem em unidade. As significações dizem respeito à simbolização da realidade que os homens foram produzindo por meio do desenvolvimento da atividade e que se fixam na linguagem.

Conforme Leontiev:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade (...) Mas a significação existe também como facto da consciência individual. O homem percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações de sua época e da sua sociedade (idem, p.94).

O processo de articulação sentidos e significados não ocorre de forma espontânea, pois os significados se entrelaçam aos sentidos subjetivos que a realidade social adquire para cada pessoa singular, dependendo das mediações disponíveis para os indivíduos. Daí a importância da clareza das finalidades de um processo formativo para professores. Martins (2007) nos explica que:

(...) as significações, disponibilizadas como objetos de apropriações, vão converter-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, passando a ocupar nele um lugar específico, desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, adquirindo, assim, um sentido subjetivo (p.73/74).

Conforme as observações acima, entendemos que, para que as significações, os conceitos, enfim, o conhecimento disponível para apropriação dos indivíduos, possam ser efetivamente apropriados por eles, tornam-se necessários processos de formação os quais possibilitem que tais conhecimentos adquiram sentido para, no caso desta pesquisa, os professores participantes do estudo. Ou seja, é preciso organizar ações e relações que se tornem mediações nesse processo de formação, capazes de enfrentar, ao menos em parte, processos de reprodução do cotidiano.

De acordo com Leontiev (1978), “(...) para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (p.97). Podemos deduzir, das explicações dos autores, que o sentido se constitui com base nas significações, mas se torna mais profundo e, não só dirige nossas ações, mas exprime-se nas significações (como motivos nos fins).

Para melhor compreendermos a questão do sentido, recorremos a Vigotski (2001), que, já apontando para a importância das emoções e sentimentos nesse processo, considera a palavra como unidade do pensamento e da linguagem, além do meio pelo qual ambos se objetivam.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto (...) (Idem, p. 465/ 6)

Vigotski (2001) nos aponta a importância da linguagem e, mais especificamente, a palavra no processo de relação do homem com sua realidade social. Para o autor, “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486), isto é, a palavra sintetiza as significações humanas sobre a realidade e é substancial para a existência da consciência.

Leontiev (1978) explicita a importância da linguagem, ao afirmar que ela

(...) é aquilo através do qual se generaliza e se transmite à experiência prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (Leontiev, 1978, p.172).

No referido processo de relação do homem com a realidade social, desenvolve-se também o pensamento, ou seja, a possibilidade de planejamento de ação sobre a realidade e a significação verbal dos objetos reais se torna uma atividade puramente interna, mental, passa a “(...) existir como fato da consciência, isto é, como pensamento” Leontiev (1978, p.87). O pensamento, de acordo com esse autor, diz respeito ao “(...) processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objetos

inacessíveis à percepção sensível imediata” (idem, p.84). Dessa forma, podemos reter o reflexo psíquico na forma de imagens, processo este que permite nossa influência sobre o mundo de maneira planejada. O pensamento:

(...) regula nossa atitude diante da realidade em condições particularmente complexas em que o simples instinto, ou hábito é insuficiente.(...) A fim de que o pensamento torne possível uma influência eficiente sobre o mundo, ele deve funcionar com um máximo de precisão: deve ser fiel à realidade, sem fundir-se com a fantasia (Vygotsky, 1996, p. 161).

Tendo em vista a relação de unidade entre o pensamento, as emoções e sentimentos, Vigotski (2001) nos diz que as emoções são a base do pensamento, pois “(...) o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (p.479).

Lane e Camargo (1995) nos lembram a importância das emoções para o pensamento e para as ações dos homens. De acordo com as autoras, a *Afetividade* é categoria constitutiva do psiquismo humano, juntamente com a *Consciência* e a *Atividade*, não existindo a cognição separada da emoção. Neste momento, torna-se importante fazermos considerações sobre as vivências emocionais, para melhor compreendermos sua articulação com o pensamento e a linguagem.

As vivências emocionais se diferenciam em duas categorias, conforme nos explica Martins (2007). A primeira se refere às emoções entendidas como expressão reflexiva sensorial direta e isenta da cognição. As emoções são comuns aos homens e animais, porém, no homem, mesmo as mais primitivas se manifestam em acordo com as exigências sociais. Nos primórdios da história humana, as emoções cumpriam a função de adaptação do organismo ao meio, mas, ao longo do tempo, muitas das reações emocionais deixaram de ter suas finalidades originais. Entretanto, conservaram-se e vão “(...) adquirindo uma dimensão motivacional à medida que passam a sustentar o sentido do experimentado, podendo, por essa razão, tanto organizar quanto desorganizar a atividade” (Martins, 2007, p.82).

A segunda categoria se refere aos sentimentos, que são específicos dos homens e se manifestam como atitudes emocionais constantes e não diretamente ligadas às circunstâncias. Têm origem nas necessidades e vivências culturais e se relacionam com conjuntos de objetos e fenômenos. Os sentimentos tomam forma de acordo com as condições sociais e experiências vividas por cada pessoa. Assim, motivam-se “(...) por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente” (idem, p.83).

No caso do presente estudo com professores, entendemos que as experiências vividas a respeito da violência (seja em suas vidas particulares, seja nas situações enfrentadas na escola) constituem as experiências passadas importantes a serem consideradas na análise dos motivos para participar do processo de formação. As expectativas em relação à formação continuada para discutir sobre violência nas escolas, bem como o trabalho educativo e as expectativas a respeito da própria profissão, são elementos que podem se articular à realidade cotidiana vivida pelos professores, na qual podem estar presentes situações de violência.

Levando-se em conta as considerações anteriormente feitas sobre emoções e sentimentos, podemos perceber a importância da linguagem para a atividade e consciência humana, já que existe uma unidade entre pensamento, emoções e sentimentos. Essa unidade se organiza por meio da linguagem, pois, conforme

(...) os estados emocionais vão diferenciando-se, por influência decisiva da comunidade verbal, adquirem significados, passando a ser identificados também por meio de palavras. A linguagem intervém de tal forma na regulação dos afetos e dos sentimentos que por ela, eles podem também ser motivados (Martins, 2007, p.83).

Em nosso estudo, procuraremos identificar elementos referentes a afetos e sentimentos que, por ventura, forem referidos nas falas dos participantes da pesquisa, pois, conforme exposto, entendemos serem constitutivos dos sentidos e significados dos professores a respeito da violência nas escolas.

Partindo do pressuposto de que, durante o processo histórico, a consciência do professor se transformou qualitativamente, por intermédio das atividades humanas e de suas relações sociais, procuraremos, em nosso estudo, contribuir para o processo de compreensão do modo pelo qual isso ocorreu, como também da importância desse processo formativo para tal movimento.

De acordo com Leontiev (1978), precisamos considerar a consciência no movimento de sua totalidade histórica, isto é, “(...) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (p. 95), ou seja, é imprescindível lembrar que poderemos identificar parte desse processo em nosso estudo, visto que os participantes, com sua subjetividade, vivenciam outras relações sociais, estando imerso o papel social do professor em uma totalidade histórica singular.

A afirmação acima nos remete à relação homem-sociedade, pois o desenvolvimento da consciência configura-se como um processo de transformações qualitativas dos conteúdos do pensar, sentir e perceber de cada indivíduo, imbricado no movimento histórico social que ocorre na sociedade da qual ele participa. Ou seja, é na atividade social dos homens, portanto, atividade material, que se constitui o processo psíquico concreto, que tem sua expressão em uma pessoa real. Dessa forma, interessam-nos os “(...) fenômenos da vida característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca” (Leontiev, 1978, p. 103).

Ao pensarmos o processo de formação de professores, o entendemos numa perspectiva de educação do professor e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua consciência, que, por sua vez, se refere à:

(...) finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa [por meio da] apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., [o desenvolvimento da consciência] de forma que possam os homens [os professores] intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade (Martins, 2007, p.25).

Ressaltamos a importância de os professores se apropriarem de conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas que lhes possibilitem intervir no cotidiano de nossas escolas, que, como visto anteriormente, está repleto de reprodução da violência existente em outras esferas da vida em sociedade. Essas possibilidades, como nos lembra Heller (1979), estão para além das esferas do cotidiano e nesse processo se imbricam cognições e afetos.

O cotidiano em que nascemos nos possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de nossa vida no dia a dia. Porém, a possibilidade de intervenção na realidade que nos constitui não se faz no cotidiano. É preciso que nos elevemos desse cotidiano, em direção ao humano genérico. E nesse processo são necessárias mediações com finalidades claras a respeito da necessidade de transformação da realidade.

Novamente, recorremos a Leontiev (1978), que nos aponta o trabalho como processo que possibilita a transformação qualitativa das ações e das operações necessárias para seu desenvolvimento, considerando as finalidades dessa atividade, no caso, a atividade educativa.

De acordo com Martins (2007), o trabalho confere sentido à existência do indivíduo, mesmo quando tal sentido se dá de forma alienada⁸. E, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, o produto de seu trabalho está intimamente relacionado à pessoa do professor, posto que sua consciência ou alienação interfere decisivamente no seu produto.

O trabalho educativo pressupõe um ato intencional de uma pessoa diante de outra pessoa, desenvolvendo uma relação interpessoal “(...) mediada pelas apropriações e objetivções desses homens” (Martins, 2007, p.5). Ou seja, as condições que facilitem a máxima humanização dos indivíduos, conforme pontuado anteriormente. No caso do presente trabalho, a superação das relações pautadas pela violência, que, ao se manifestar na escola, contribui para a desumanização de todos os sujeitos envolvidos em processos de escolarização.

⁸ Abordaremos a questão do trabalho alienado no capítulo sobre educação do educador.

2.2 – Intervenções educativas para superação de relações sociais marcadas pelo uso da violência: necessidade de educação do educador

A formação de professores tem sido apontada, por autores de diferentes áreas do conhecimento, como necessária e imprescindível não só para o enfrentamento de questões emergentes no cotidiano escolar na atualidade, como também para a consequente melhoria da qualidade da educação.

Em consonância com os pressupostos teórico-filosóficos que embasam o presente estudo, para que o professor possa corresponder à responsabilidade educativa, ele precisa de formação, como nos ensina Marx, na 3ª tese sobre Feuerbach:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. (...)

Placco e Silva (2000), ao abordarem a formação de professores, chamam-nos atenção para a responsabilidade do processo de formação, não somente do docente, mas também da instituição, já que o processo de formação dos professores deve ser parte do projeto político-pedagógico da escola, no qual deve estar previsto claramente. As referidas autoras ressaltam a importância do formato para atividades de formação: é preciso que sejam atividades as quais possibilitem a reflexão do docente sobre sua prática educativa, de modo que possam produzir conhecimento para do docente participante dessas atividades.

As autoras, ainda, problematizam a formação baseada em cursos para professores e lembram-nos sobre as múltiplas possibilidades de estratégias e diferentes formatos a serem utilizados nesse processo, dentre eles, as oficinas e/ou *workshops*; pesquisas sobre o cotidiano escolar, além das práticas docentes desenvolvidas pelos próprios professores. Também enfatizam propostas de formação que privilegiem “(...) um compromisso com uma educação

que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética” (Placco e Silva, 2000, p. 31).

Concordamos com as autoras sobre a importância de as atividades de formação serem desenvolvidas por meio de estratégias que favoreçam a participação e o engajamento do professor. Nesse sentido, lembramos que, embora o tema violência na escola tenha sido trabalhado por algumas escolas e secretarias, por meio de discussões em palestras e cursos, nem sempre tem sido possível observar os resultados no cotidiano das escolas. Esse fato parece demonstrar que tais estratégias não têm sido suficientes para promover a aprendizagem dos professores sobre o assunto.

Após a explicitação da necessidade de formação do educador, consideramos importante discutir as políticas públicas de educação no Brasil, assim como o lugar que o professor ocupa nessas políticas. Entendemos essa discussão como fundamental para situarmos o papel desse profissional, não só no enfrentamento da violência, bem como nos desafios para a sua formação.

Souza (2006), ao analisar o processo de implementação de políticas públicas no Estado de São Paulo, aponta que o professor tem sido colocado em destaque nessas políticas.

Nas palavras da autora:

Todas as políticas implementadas no plano da reforma educacional investem no professor como aquele que terá a tarefa primordial de implantá-la. Mas ao mesmo tempo em que o professor é trazido como elemento fundamental no sucesso de uma política pública, as pesquisas demonstram que esse profissional tem participado pouco da discussão ou de instâncias de discussão do planejamento e da implantação de quaisquer das políticas estudadas. Todas foram de alguma forma gestadas em instâncias que desconsideram a participação ampla dos educadores, centrando-se em segmentos da hierarquia estatal (...) (Souza, 2006, p.236)

A citação acima nos chama a atenção porque, ao mesmo tempo em que o papel do professor no processo educativo é fortemente defendido, juntamente com a necessidade de formação, a valorização desse profissional, como sujeito capaz de participar da construção das

políticas públicas, discutindo-as, parece-nos que tem sido desconsiderada. Assim sendo, podemos arriscar a afirmativa de que as necessidades de formação não são discutidas com o próprio professor a ser formado.

Tendo como base essas considerações, o primeiro aspecto que destacamos como fundamental diz respeito ao modelo de organização social capitalista dentro do qual se insere a educação e, conseqüentemente, a formação de professores. A lógica de mercado presente na sociedade capitalista também se faz presente nas políticas de educação. É o que podemos observar em propostas atuais como “Compromisso Todos pela Educação”, que indica a necessidade de uma:

(...) espécie de "pedagogia de resultados": o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (...) É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (Saviani, 2007).

No que diz respeito às implicações do capitalismo para a educação brasileira, podemos destacar algumas propostas das últimas décadas, a que temos assistido após a aprovação da Constituição de 1988 e a abertura democrática no país: uma série de reformas na área da educação, as quais têm sido caracterizadas como respostas às demandas atuais do capital. Nesse contexto, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PNE.

Conforme exposição de Camargo; Pinto; Guimarães (2008), o Plano Nacional de Educação foi antecedido por discussões de propostas distintas apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e pela sociedade brasileira, discussões essas em diferentes fóruns, encontros e congressos. Porém, a lei aprovada em 2001, que previa mais recursos para a

educação pública, sofreu vetos do poder executivo e, ao longo dos anos seguintes, tem sido ignorada pelos gestores das políticas públicas em educação. Nas palavras dos autores:

Recorde-se também que o produto final do embate – a lei aprovada – previa mais recursos para a educação pública nacional. Entre seus dispositivos constava que deveriam ser aplicados 7% do PIB no ensino público (a Unesco recomenda um mínimo de 6%). (...) a lei sofreu nove vetos (...) quase todos envolvendo o aumento de recursos – vetos que o atual governo, em dois mandatos, não se esforçou em derrubar. [Atualmente o valor do PIB destinado à educação tem sido em torno de 4%.] (p.819/820)

De acordo com Saviani (2007), o Brasil precisaria aumentar seu investimento em educação para 8% do PIB, o que nos colocaria dentre os países que têm maiores investimentos em educação, por exemplo, Estados Unidos (7,5%), Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%). No Brasil, que ainda precisa implantar um sistema de educação, seria necessário um investimento maior, por um período, até consolidarmos um sistema de educação. (Saviani, 2007)

Ainda de acordo com Camargo; Pinto; Guimarães (2008), autores anteriormente citados, faz-se necessário compreendermos algumas questões referentes à administração dos recursos públicos: desmistificar a idéia de que “os recursos existem, mas são mal administrados”; enfrentar as questões referentes às relações tributárias, dentre elas o combate à sonegação de impostos; priorizar o investimento de recursos financeiros nas políticas públicas de educação.

Como mostram sistematicamente os relatórios das agências internacionais (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), os gastos por aluno na rede pública de educação básica no Brasil são cerca de 40% menores que aqueles praticados por países como Chile e Argentina e cerca de um quinto da média nos países ricos. Além disso, esses gastos representam cerca de um terço do valor das mensalidades cobradas nas escolas do país frequentadas pela classe média. (Camargo; Pinto; Guimarães, 2008, p. 820)

Os dados acima evidenciam que o Brasil ainda investe pouco em educação e que tal realidade se constitui um dos determinantes para a situação atualmente verificada nas escolas.

Ou seja, as finalidades de socialização do conhecimento historicamente acumulado e a humanização dos indivíduos ainda estão longe de serem alcançadas nos processos de escolarização, pois exigem investimentos que possibilitem tanto a infraestrutura, para que possa ser qualitativamente superior, quanto condições de trabalho para que o professor possa desenvolver sua atividade.

Diante de tal contexto, podemos verificar a ausência de interesse político em realizar investimentos na educação, o que tem implicações para a formação docente. De acordo com Saviani (2007), o anteriormente referido PNE, ao tratar das condições de trabalho dos professores, não aborda a questão da carreira profissional, considerada fundamental:

Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem. (Saviani, 1250, 2007)

As questões referentes às condições de trabalho estão intrinsecamente ligadas às condições para a organização e gestão da escola, bem como à discussão, definição, planejamento e implantação das políticas públicas educacionais. Como abordado anteriormente com base em Souza (2006), os professores não têm tido as possibilidades de efetivamente participarem da implantação dessas políticas públicas.

No que diz respeito especificamente à problemática da formação docente em nosso país, o plano de desenvolvimento educacional criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a proposta de um programa de formação docente por meio de cursos a distância. Tal projeto nos impõe questionamentos, visto que os recursos tecnológicos, embora possam ser utilizados como recursos auxiliares importantes nos cursos de formação, passam a ser

problemáticos quando se tornam base para formação, já que arriscam a “ (...) converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas, preferencialmente na forma de universidades.” Saviani (2007):

De acordo com Saviani (2007)

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio ‘teoricamente’ porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (p.1239)

A situação acima apresentada é bastante preocupante, visto que, para podermos pensar a formação do professor, faz-se necessário estudá-la inserida em um projeto político para a educação, o que não temos visualizado em nosso país. No entanto, considerando que, para uma perspectiva materialista histórico dialética são inseparáveis os elementos macroestruturais e microestruturais, destacamos, com base em Patto (2002) que as transformações ocorrem a partir do cotidiano. Nas palavras da autora:

A revolução passa, portanto pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso a constituição do *pequeno grupo* é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais. (Patto, 2002, p. 179)

As considerações anteriores sobre formação de professores nos apresentam um panorama da situação da política educacional brasileira no sistema capitalista. Entendendo que as transformações nesse contexto requerem a participação de sujeitos capazes de enfrentar conscientemente o cotidiano escolar marcado por violências, apresentaremos em seguida

contribuições teóricas para a educação do educador, na perspectiva materialista histórica dialética.

De acordo com Gasparin (2003), que apresenta uma proposta didática para a Pedagogia Histórico Cultural, o processo de formação deve partir da verificação da prática social inicial dos participantes (o que já é do domínio dos professores). Em seguida, por meio de uma discussão com o grupo, a prática social é problematizada pelo professor, de modo que se criem possibilidades de produção de necessidade de ampliação de conhecimentos e de transformação de sua prática. Num terceiro momento, são desenvolvidas ações pedagógicas de instrumentalização sobre o assunto. Depois desse momento, denominado catarse, são propostas atividades que possibilitem a apropriação dos conteúdos discutidos, de modo que os participantes possam sistematizar uma nova compreensão das discussões. Por fim, faz-se a sistematização de proposta de ação de sua prática social.

Destacamos que esse processo de elaboração do saber é acompanhado por vivências emocionais. Nesse sentido, Vigotski (1998) nos ensina que os sentimentos e afetos vividos pelos professores estão intrinsecamente envolvidos com a mobilização, em sua atividade profissional, para o desenvolvimento de ações que se orientem para finalidades de transformação (ou de adequação) dessa realidade.

Baseados em Vigotski (1998), podemos afirmar que as atividades de formação de professores que possibilitem também a expressão dos sentimentos dos participantes, para além da exposição de informações e conceitos, podem contribuir para a modificação tanto dos aspectos cognoscitivos da consciência quanto dos teleológicos, além da consequente resignificação das ações educativas.

Autores que atuam mais especificamente na área da psicologia da educação nos mostram que, além das questões relativas ao processo ensino/aprendizagem de conteúdos, os professores trazem para os profissionais da psicologia queixas sobre os alunos, referentes a

“(...) agressões, indisciplina, atitudes violentas e desrespeito a professores e funcionários (...)”
(Meira, 2003, p. 24)

A autora nos lembra a necessidade de analisar as relações sociais na escola para compreender essa demanda como forma de buscar caminhos para contribuir para a superação – mesmo que momentânea e incompleta – da estrutura da vida cotidiana⁹. Tal estrutura se encontra repleta da reprodução de pensamentos, sentimentos e ações que impedem a humanização dos indivíduos singulares que participam do cotidiano de nossas escolas.

Da mesma forma que os conhecimentos e conceitos, as relações sociais na escola também precisam ser organizadas de forma intencional, além de pensadas e planejadas de modo que favoreçam relações que levem em conta o bem comum e o interesse coletivo e, conseqüentemente, as possibilidades de desenvolvimento para os indivíduos singulares. (Martins, E. 2005).

A escola tem como função, em nossa sociedade atual, garantir a apropriação de elementos de nossa cultura e sociedade, como “(...) conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos (...)” (Saviani, 2003, p.22). Esses elementos não são assimilados pelo indivíduo por sua mera interação como o contexto social em que vive, ou seja, não são transferidos espontaneamente, mas precisam ser ensinados. Para tanto, precisam ser sistematizados e organizados de forma que todos se apropriem deles – diferentemente dos conhecimentos aprendidos, no dia a dia, de modo informal.

O papel do professor se torna imprescindível, na direção de uma prática educativa que torne realidade, para os alunos, a apropriação dos elementos da cultura acima citados. Aguiar (2000) ressalta a necessidade de intervenções da psicologia da educação, por meio de reflexões junto aos professores, contribuindo para que se apropriem de sua história e, assim, possam transformá-la. É preciso que esses profissionais tenham condições de intervir

⁹Para aprofundamento desse conceito, consultar Heller (1979) “A Sociologia de la vida cotidiana.” Barcelona, Ediciones Península.

efetivamente no processo educativo, nas condições de trabalho e na realidade cotidiana com a qual trabalham.

Para que o professor possa, dentro dos limites de sua atividade profissional, propor intervenções educativas, a fim de que a escola coopere para a transformação do quadro de violência verificado atualmente em seu interior, é fundamental que processos de formação contribuam para ampliar a autoconsciência desse profissional sobre suas ações e o porquê de agir de determinadas maneiras diante da violência. Entendemos que, somente dessa forma, ele poderá ter subsídios para que busque intencionalmente caminhos para a transformação de sua ação, no que se refere à especificidade da atividade educativa ante o fenômeno da violência nas escolas.

Nesse contexto se insere a necessidade de processos de formação continuada, como os próprios professores solicitam em algumas pesquisas, citadas anteriormente, em que tenham oportunidade de aprendizagem sobre o fenômeno da violência na escola, discutindo e refletindo sobre em que aspectos a educação pode contribuir para a superação desse fenômeno.

Em nosso entender, ao planejar a formação de professores para lidar com as manifestações da violência nas escolas, assim como para refletir sobre qualquer outra situação que possa ser denominada problemática, é preciso partir de uma concepção dialética do mundo, da formação do homem e do conhecimento. Nesse aspecto, os elementos da prática pedagógica cotidiana precisam ser ponto de partida para um processo de análise dessa prática. Entretanto, tais elementos não deverão se limitar a esse cotidiano, mas buscar conhecimentos teóricos que possam auxiliar na compreensão da realidade cotidiana e da prática pedagógica desenvolvida nesse espaço. Assim, ao mesmo tempo em que é ponto de referência para a busca de conhecimentos por parte do professor, é necessário que o cotidiano possa também ser fonte de instigação para a construção de novos conhecimentos.

Na presente pesquisa, aproximamo-nos dessa preocupação, pois buscamos apreender os significados e sentidos atribuídos à violência que se manifesta nas escolas, com a hipótese de que, ao vivenciar um processo de formação continuada, os professores também vivem mudanças nesse conjunto de significados e sentidos, na medida em que se apropriam de novos conceitos e significados sobre o fenômeno. Assim sendo, ressignificam suas concepções, produzindo novos sentidos ante a realidade, especificamente, neste caso, de violência nas escolas.

Entendemos que, ao produzirmos movimento no conjunto de significados e sentidos – que incluem crenças e valores – são produzidas alterações na prática educativa do professor, visto que, em consonância com a concepção materialista histórico-dialética, consciência e atividade são duas categorias que se expressam em unidade, conforme discutimos anteriormente. Partimos do pressuposto de que o processo de apropriação do conhecimento por parte do professor e, portanto, a aprendizagem do adulto, têm forte relação com a atividade principal dessa etapa do desenvolvimento humano – o trabalho.

Dessa maneira, podemos apontar que qualquer atividade de formação e ensino de adultos não pode ser desligada do desenvolvimento de seu trabalho. Estamos nos referindo ao trabalho como atividade de produção humana, em que o ser humano, ao agir sobre o mundo com a finalidade de transformá-lo, pode transformar também a si mesmo. No caso da atividade educativa, ao atuar no processo ensino/aprendizagem, como também ao refletir sobre ele, o professor amplia sua consciência sobre a realidade. Dessa maneira, pode contribuir para a transformação de seus alunos, como também transforma a si mesmo.

Não se pode perder de vista que a atividade trabalho, no momento histórico atual, tem sido permeada por processos de alienação, o que traz implicações para o processo de ensino-aprendizagem, exigindo que seja desenvolvido de forma que efetivamente contribua para a humanização dos indivíduos que dele são participantes: alunos e professores.

Tal realidade impõe-nos a discussão das categorias atividade e consciência como estruturantes para o processo de aprendizagem do adulto professor e para a sua formação profissional. Ou seja, quais são os significados e sentidos que o professor em formação atribui para a sua atividade profissional e que necessidades de aprendizagem emanam do desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Outro aspecto que também mostra a importância de se pensar sobre a contribuição da psicologia da educação na formação de professores, no que se refere à violência nas escolas, é que a referida pesquisa de Martins, E. (2005) apontou o gosto pela profissão e o prazer na atividade preservados por grande parte de professores.

Muitas vezes, no entanto, observamos que esse gosto pela profissão e prazer pela atividade nem sempre se constituem em motivo para o estabelecimento de uma relação consciente com sua atividade educativa, evidenciando processos de alienação e impedindo que o trabalho se constitua em fator de humanização.

Tal fato ressalta a importância de que se criem, na escola e fora dela também, espaços de formação continuada do professor, contribuindo para que ele estabeleça uma relação cada vez mais consciente com sua atividade profissional. Isto poderá contribuir para a lutar por melhores condições de trabalho, podendo agir sobre essa realidade de maneira que a atividade profissional efetivamente se torne cada vez mais elemento de desenvolvimento para o trabalhador docente.

É fundamental que o processo de formação tenha ressonância em seu papel social de professor, tendo em vista a transformação das relações sociais desumanizadoras – como as relações violentas – em relações sociais que, marcadas por ações não violentas, favoreçam a humanização.

Ao apontarmos que a educação escolar pode contribuir para a superação da violência na escola, é preciso lembrar que as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, presentes no

processo de escolarização, e as relações que são aí estabelecidas, é que constituem a possibilidade de transformação de relações violentas em relações não violentas. Nesse sentido, Meira (2003) nos lembra que “(...) o processo pedagógico escolar implica não apenas a formação do indivíduo educando como também o próprio processo de formação e desenvolvimento do educador”(p.40)

Conforme já anunciado anteriormente, tendo como base o materialismo histórico dialético, podemos dizer que, na organização social capitalista, os indivíduos são estimulados a viver sua vida inteira na cotidianidade, sem se envolver com os determinantes das problemáticas vividas. Como consequência e, assim buscando formas de agir sobre elas. Nesse aspecto, é que se insere a preocupação com processos formativos de professores que considerem a necessidade de transformação da consciência desses profissionais, na direção da clareza das finalidades de sua ação educativa.

Para que o professor possa concretizar a sua prática educativa, é preciso que se relacione conscientemente com o papel da atividade educativa na formação dos educandos que estão sob sua responsabilidade, bem como com a produção e reprodução da vida em sociedade resultante desse trabalho. “(...) não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando o indivíduo”. (Duarte 1996, p.51)

Ao abordar a necessidade de formação do educador, Duarte (1996), alerta-nos que essa formação deve se desenvolver com o intuito de superar a alienação, pois, enquanto para outras atividades profissionais a alienação do trabalhador não prejudica o resultado de seu trabalho (a sua produção continua a enriquecer a sociedade), no caso do educador:

(...) a alienação do trabalhador (...) gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente

entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social” (Duarte 1996, p. 56).

Também Martins (2007) ressalta a importância do processo de formação do educador como um processo que contribua para o desenvolvimento de uma pessoa agente da história e que, na condição de trabalhador, juntamente com outras pessoas, caminhe rumo à modificação intencional das condições de existência, dentre elas, a realidade cotidiana das escolas.

Galdini e Aguiar (2003), abordando intervenções junto a professores da rede pública de ensino, chamam-nos a atenção para a importância da discussão coletiva acerca do cotidiano de trabalho como possibilidade de “(...) reconfigurar sua subjetividade, olhar para si mesmo, sua história, suas necessidades, seus desejos, seus afetos, perceber o mundo em que vive, suas relações intersubjetivas para desencadear mudanças em suas práticas”. (p.101)

Martins (2007), ao abordar especificamente a formação de professores, aponta que perspectivas transformadoras exigem “(...) investimentos em direção à superação da alienação do professor, que se põe na dependência do grau e da universalidade do desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas (....)” (p. 147) isto é, o processo de humanização dos indivíduos. A autora ressalta ainda que, para que esse processo ocorra, torna-se imprescindível que o professor tenha possibilidade de se apropriar da produção histórico-cultural da humanidade (objetivações genéricas para si) e destaca:

(...) aquelas referentes à cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção à essência, enfim o estabelecimentos de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos historicamente construídos, tendo em vista a implementação da práxis. É na base dessas relações que residem as possibilidades para a desnaturalização da existência ou para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in) conformismo passivo. (idem, p.147/148)

Capítulo 3 – Método

3.1 – Pressupostos Metodológicos

A proposta metodológica da presente pesquisa se fundamenta na concepção materialista histórico dialética, que compreende consciência e atividade como uma relação de unidade. Assim, para essa perspectiva, o método

(...) consiste (...) em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens (Leontiev, 1978, p.100).

No caso da presente pesquisa, se nossa questão versa sobre as transformações na consciência do educador mediante um processo formativo, precisamos conhecer a estrutura da atividade à qual ele está submetido, ou seja, os aspectos macro e microestruturais envolvidos no trabalho educativo.

Quanto à estrutura do trabalho educativo na sociedade atual, podemos mencionar o valor social da educação, as políticas públicas em relação a ela, as condições sociais do trabalho do professor, bem como as condições de sua formação. É importante também saber como se configuram a subjetividade do professor singular, seus pensamentos, suas vivências emocionais em relação à prática educativa, isto é, o que o impulsiona para desenvolver esse trabalho e como compreende as implicações de suas ações para seus alunos e para a sociedade (seus motivos e fins).

O pressuposto teórico metodológico materialista histórico dialético envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento. De acordo com Gonçalves (2002),

Para além de uma visão instrumental de método, entende-se que a abordagem do real para conhecê-lo revela uma determinada compreensão do que é a realidade e o homem na sua relação com ela. Por isso, a questão metodológica é indissociável de uma abordagem ontológica e epistemológica (p.113).

Para a autora, todas as produções humanas são elaborações históricas e expressão mediada das questões concretas presentes na vida material dos homens, ou seja, o

conhecimento, na sua historicidade, está inserido em contextos sociais que passam por processos de transformação constantes e, portanto, não são naturais. Assim, o materialismo histórico dialético possibilita a produção de um conhecimento comprometido com a transformação social. (Gonçalves, 2005).

Martins, L. (2005) nos lembra que Marx fundamenta a construção do conhecimento na dialética entre o singular-particular-universal, ou seja, o conhecimento pressupõe a superação do singular, em direção ao universal pela mediação do particular. Para melhor compreendermos o que isto significa, recorreremos a Oliveira (2005), que nos explica que “(...) todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)”. No entanto, é preciso compreender que a noção de universalidade se constitui em uma relação dialética, formada com base nas vivências concretas de relações sociais entre os indivíduos singulares.

O método materialista histórico-dialético representa uma possibilidade, no contexto pós-moderno, de resgatar a historicidade e produzir um conhecimento comprometido com a transformação social. Diante de tais assertivas, colocamo-nos ante o desafio de delinear uma metodologia de pesquisa que considere a indissociabilidade teoria e prática, apontada por Marx na Tese 11 contra Feuerbach, ao afirmar que “Os filósofos se limitaram a descrever o mundo, devemos agora transformá-lo”. Nesse sentido, uma das questões que destacamos se refere às relações entre pesquisador e pesquisado.

Martins, L. (2005) aponta o caráter determinado da atividade científica, em que o pesquisador busca contribuir com seu trabalho para enriquecer a essência humana¹⁰. A busca do pesquisador pela objetividade e universalização do conhecimento produzido está estritamente ligada aos motivos que impulsionam tal atividade, isto é, os objetivos e as razões que determinam a produção do conhecimento precisam estar a serviço de uma ciência, que se

¹⁰ “(...) *essência humana é um produto histórico social e, portanto, não biológico e que por isso precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade*” (Oliveira, 2005, p. 26).

constitua em valor para a humanidade, contribuindo para a humanização dos homens singulares.

Um estudo nessa perspectiva enfoca a relação indivíduo e genericidade, na qual se insere a relação indivíduo-sociedade. De acordo com Oliveira (2005), “(...) todo esse processo entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (p. 29). Ou seja, segundo a autora, é na relação dialética entre singular-particular-universal que se constituem as subjetividades, como historicidades em constante movimento.

No caso da presente pesquisa, os indivíduos são os professores em formação, que se relacionam com a sociedade atualmente marcada por diferentes formas de manifestação da violência. Essa característica da sociedade atual constitui-se em mediação para a construção de individualidades que contraditoriamente expressam a violência em suas ações, quando também se constituem em sujeitos que têm como responsabilidade, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, contribuir com uma intervenção educativa para superar relações permeadas pela violência.

No processo de desenvolvimento desses sujeitos, mediados pelas relações sociais e pela estrutura da sociedade atual, na qual estão colocadas tanto as possibilidades de alienação quanto de humanização, quando o indivíduo se insere em atividades que contribuam para sua humanização, tem, então, a possibilidade de se constituir como um sujeito capaz de ampliar suas intervenções na realidade em que vive, ou seja, de estabelecer com seu contexto social uma relação histórica.

O processo de transformação das relações sociais na escola está inserido num projeto maior de transformação social. Para Dias (2005), um projeto dessa natureza supõe a necessidade da construção das novas individualidades e tal fato constitui-se num grande desafio. Individualidades que rompam com o individualismo e com a concepção de natureza

humana, caminhando na direção de relações sociais marcadas por ações coletivas, que permitam ao conjunto dos homens estabelecer relações cada vez mais conscientes com a realidade sócio-histórica.

De acordo com Vygotsky (1991), a compreensão da relação dialética entre indivíduo e realidade (indivíduos concretos), de fato remete-nos diretamente ao problema do método de pesquisa na perspectiva materialista histórica dialética, sendo “(...) o método (...) ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p.74). Em síntese, o autor afirma que os princípios fundamentais do método são:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. Assim, o resultado do desenvolvimento (...) [será] uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (p.74)

Martins, S. (2005) ajuda-nos a compreender que a questão central de produção de conhecimento no referencial do materialismo histórico dialético é a finalidade de transformação social implícita na atividade de pesquisa científica, ou seja, no caso deste trabalho, o compromisso com a educação e com os educadores. Quando optamos por trabalhar processos formativos para enfrentamento da violência que se manifesta na escola, entendemos que a finalidade de toda produção do conhecimento está no desafio de oferecer contribuições para os docentes que estão atualmente em sala de aula.

Ao nos propormos estudar as possibilidades de mudança no conjunto de sentidos e significados que os professores atribuem ao fenômeno da violência que se manifesta nas escolas, deparamo-nos com a contradição: lidamos com sujeitos singulares (professores), e esses sujeitos se constituem nas relações sociais permeadas pela violência e pela alienação, muitas vezes também reproduzindo ações violentas em suas relações. Porém, contraditoriamente, por meio da apropriação do conhecimento sobre o fenômeno e a reflexão

teórica sobre sua prática social, podem estabelecer uma relação mais consciente com sua realidade e contribuir para a constituição de relações sociais que prescindam do uso da violência nas escolas.

Para isso, não basta apenas que se aborde o dia a dia da escola, suas dificuldades e desafios no que se refere à violência, pois, no cotidiano, repleto de expressões de alienação, repetição de comportamentos e rotinas, não há espaço para muita reflexão. É preciso que se constituam possibilidades de problematização desse cotidiano, a partir do concreto abstrato, e se caminhe em direção ao concreto pensado, isto é, no processo de construção do conhecimento, aprofundar as diferentes determinações históricas e sociais dos fenômenos nele presentes, no nosso caso, a violência na escola.

Com base nas considerações acima, propomos que o levantamento de informações para o presente estudo seja realizado com professores¹¹ participantes de um processo grupal de formação continuada para enfrentamento da violência que se manifesta nas escolas. Nesse sentido, com o objetivo de situarmos como compreendemos o cenário¹² em que se desenvolverá a atividade de pesquisa, apresentamos a fundamentação metodológica do processo grupal.

Aguiar (2000, p. 183), ao falar sobre a intervenção junto aos professores, numa perspectiva de psicologia da educação, destaca que “(...) devem ser criados espaços que se tornem lugares de encontro, de aliança, de negação e construção de novas formas de significar a realidade cotidiana: monótona, repetitiva, emudecedora, mas sem dúvida rica em contradições”. Nessa direção, o grupo é compreendido “(...) enquanto um processo histórico, e nesse sentido é mais correto falar em processo grupal, em vez de grupo”. (Lane, 1994, p.81).

¹¹ “Núcleo de estudos e intervenção em Violência contra Crianças e Adolescentes”, da Unesp Bauru

¹² Cenário aqui se refere à noção de cena dramática, no sentido proposto por Sawaia (1987), em sua pesquisa sobre o processo da consciência de mulheres faveladas participantes de movimentos urbanos de reivindicação social e de um grupo de produção de artesanato. Para aprofundamento, ver noção de drama em Politzer, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia, Port/Brasil, Editorial Presença/Martins Fontes, 2ª ed., s.d.

Para a autora, “(...) todo e qualquer grupo exerce a função histórica de manter ou transformar as relações sociais (...)”.

O processo grupal tem sido apresentado pela psicologia histórico-cultural, principalmente na psicologia social, como possibilidade metodológica de intervenção que possibilita instrumentalizar os indivíduos para o engajamento em processos de transformação social. Na área da Psicologia da Educação, essa metodologia foi utilizada por Silva (2006), que, com base em Martin Baró, apresentou o processo grupal como método de formação de professores, discutindo também a temática do enfrentamento das relações permeadas pelo uso da violência nas escolas. De acordo com a autora:

Os processos grupais permitem aos indivíduos perceberem-se como participantes e inseridos numa estrutura social e histórica, o que pode possibilitar, se instrumentalizados, refletir em busca de soluções coletivas para problemáticas [por exemplo, a violência nas escolas] que devam ser enfrentadas coletivamente, a partir da atividade, identidade e poder grupal, aspectos estes que não são independentes, mas que têm implicações entre si, em cada situação concreta, por meio de seus membros (Silva, 2006 p. 123 e 124).

Para Martin-Baró (1989), o grupo representa “(...) aquela estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou os interesses coletivos” (p.206). O autor explica que a *estrutura de vínculos* diz respeito à estrutura social enquanto uma totalidade que inclui relações de interdependência, que estabelecem uma estrutura que torna as pessoas membros de determinado grupo. Já as *circunstâncias específicas*, caráter concreto e histórico de cada grupo, são um *canal de necessidades individuais e os interesses coletivos*. Sendo assim, os grupos que se formam com base em necessidades individuais se materializam nos diversos interesses sociais, da mesma maneira que as que se formam para responder a interesses coletivos também canalizam necessidades individuais.

O processo grupal, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, constitui-se em instrumento de pesquisa e intervenção, pois, ao favorecer a troca de experiências individuais

sobre as categorias do fenômeno que está sendo discutido e a “(...) problematização, por meio da confrontação de valores, experiências, sentimentos e informações oriundas do senso comum e do conhecimento científico (...)” (Silva, 2006, p.121), torna possível avançar na compreensão desse fenômeno, para além da aparência e, assim, no processo de desvelamento da sua essência, organizar atividades que permitam transformá-lo.

O presente estudo, ao se fundamentar nos pressupostos da Psicologia histórico cultural, propõe, como será explicitado a seguir, uma pesquisa junto a um grupo de formação continuada, para professores, cujas atividades são desenvolvidas por meio de um processo grupal. Levando em conta os ensinamentos de Silva (2006), o grupo, ao espelhar

(...) a prática cotidiana de cada participante possibilitará a troca de experiências, o enfrentamento dos sentimentos de impotência, bem como impulsionará trocas de recursos que auxiliarão na construção de uma proposta de intervenção em situações em que a violência se apresente, de acordo com as possibilidades que a função de professor [profissional da educação] oferece. (Silva, 2006, p. 124)

As considerações acima explicitam que caminhamos na direção da construção do conhecimento, envolvendo a relação teoria e prática, conforme explicitaremos no item seguinte.

3.2 – Problema de pesquisa

A problemática “violência nas escolas” é uma realidade apontada por pesquisas anteriormente citadas, que também demonstram que, para parte dos professores, a violência é vista como algo externo que invade a escola, interfere no processo ensino aprendizagem, resulta em sofrimento para alunos e professores e, assim sendo, deve ser objeto de intervenção de outras profissões.

Partimos do pressuposto de que a violência é fenômeno produzido ao longo da história humana, ocorre nas relações sociais entre os homens, e a educação pode contribuir tanto para a constituição desse fenômeno quanto para sua superação. Sob esse aspecto, o

professor tem um papel fundamental, ainda que não exclusivo, no desenvolvimento de processos educativos que possam contribuir para que as relações sociais na escola prescindam do uso da violência.

Nesse contexto é que se coloca nossa inquietação: para que o professor possa ter uma prática educativa nessa direção, ele próprio precisa “ser educado”, ou seja, no caso deste estudo, precisa apropriar-se de novos significados e sentidos sobre a prática educativa em relação ao fenômeno da violência. Assim, a questão que nos mobiliza no desenvolvimento da presente pesquisa é: que transformações ocorrem no conjunto de sentidos e significados atribuídos pelos professores à prática educativa em relação à violência nas escolas, quando inseridos num processo formativo, na perspectiva histórico-cultural?

3.3 – Objetivo geral da pesquisa: compreender que mudanças podem ser mediatizadas por um processo de formação continuada, na perspectiva histórico-cultural, no conjunto de sentidos e significados do professor a respeito de violência.

3.4 – Objetivos específicos da pesquisa:

- identificar sentidos e significados dos professores sobre violência e violência nas escolas;
- identificar, durante a participação dos professores no processo de formação, as transformações no conjunto de sentidos e significados sobre violência e violência nas escolas.

3.5 – Tese: o conhecimento científico é uma das mediações para a modificação da consciência do professor em relação à violência nas escolas, podendo contribuir para que esse profissional possa enfrentar esse fenômeno, naquilo que for possível, no âmbito de sua atividade profissional.

3.6 – Sujeitos da pesquisa: Três professoras da educação básica pública (estadual e municipal) – Mírian, Marília e Maria.¹³ As participantes da pesquisa foram inseridas em um processo de formação continuada junto com alunos de psicologia.

3.7 – Procedimentos para produção de dados

O planejamento da pesquisa na perspectiva materialista histórica dialética contém algumas especificidades, importantes de serem demarcadas. Inicialmente, temos um desenho (no campo da imaginação) de como será o caminho a ser percorrido para o estudo do problema em questão. Entretanto, esse plano, ao ser concretizado, vai necessariamente sendo reconstruído, pois emerge de seu processo de desenvolvimento, isto é, a pesquisa se constitui como processo dinâmico.

Conforme explicitamos anteriormente, os sujeitos dessa pesquisa foram participantes de um grupo de formação continuada de professores da rede pública (estadual e municipal), proposto pelo ‘Núcleo de Estudos e Intervenções em Violência contra Crianças e Adolescentes’. Esse núcleo objetiva discutir – refletir sobre – o enfrentamento da violência que se manifesta nas escolas, naquilo que cabe à educação escolar, visando construir um plano político pedagógico para atuação dos professores ante a violência nas escolas.

O referido grupo formou-se como um cenário intencionalmente constituído com a finalidade de formação para atividade educativa em um contexto escolar permeado pela violência. Nesse espaço, buscamos, no desenvolvimento da cena dramática¹⁴, (...) garantir a presença [dos participantes desta pesquisa, como sujeitos concretos], “(...) de carne e osso, o indivíduo singular, síntese de múltiplas determinações do real, sem perdê-los em entidades socioeconômicas [ou em papéis sociais]” (Sawaia, 1987, p.9).

¹³ Os nomes das professoras são fictícios.

¹⁴ Ver nota 12

Considerando todas as questões abordadas anteriormente, a proposta do presente estudo foi acompanharmos um grupo em processo de formação continuada para professores, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Nesse grupo, as atividades visavam contribuir para a discussão das questões relativas à violência na escola, buscando instrumentalizar o professor para a prática educativa em um cotidiano escolar marcado por manifestações de violência.

Ainda que, para nosso estudo, o processo grupal constitua apenas o cenário – e não nosso instrumento – para o levantamento de informações, o critério de que os sujeitos participantes da pesquisa estejam inseridos no grupo demonstra nosso interesse em desenvolver um trabalho que se relacione intencionalmente com o objetivo de transformação social, neste caso, do conjunto de sentidos e significados que os professores apresentam sobre a violência nas escolas.

Como a participação no grupo foi por meio de inscrição (voluntária), pressupomos que os professores que se interessaram por essa atividade de formação são indivíduos singulares, que, de certa forma, trouxeram consigo inquietações, curiosidades, enfim, estão buscando, de alguma forma, “modificar-se”. Tal postura indica um nível diferenciado de consciência em relação à questão da violência nas escolas; portanto o grupo não se constitui em uma amostragem aleatória.

O delineamento inicial da pesquisa se constituiu de algumas fases, nas quais, no dinamismo concreto de sua realização, pela reflexão constante do pesquisador e dos pesquisados, puderam ser produzidos os elos entre os diferentes momentos, em que os procedimentos foram se construindo e reconstruindo. Assim sendo, puderam ser conjugados diferentes procedimentos para a produção dos dados, utilizando-se os seguintes instrumentos:

3.7.1 – Questionário sociodemográfico (anexo 1): este questionário tinha como objetivo mapear quem eram os participantes do grupo de formação e que atividades de formação sobre

violência nas escolas já haviam vivenciado, bem como quais eram suas expectativas de participação nesse grupo.

3.7.2 – Acompanhamento do grupo de formação pela pesquisadora

observação participante¹⁵ da pesquisadora, ao longo do desenvolvimento das atividades do grupo, quando serão registradas, em diário de campo, as produções [discussões, reflexões]; as expressões de sentimentos/emoções observados ou verbalizados pelos participantes do grupo de formação.

De acordo com Neto (2003), a observação participante constitui-se em um processo em que o pesquisador “(...) estabelece uma relação face a face com os observados, [e] (...) ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto” (p.59).

3.7.3 – Entrevista coletiva com as professoras participantes do grupo de formação:

no sétimo encontro do grupo de formação, compareceram apenas duas das professoras participantes do grupo, tendo as demais justificado a ausência por motivos variados, incluindo: problemas de saúde, suspensão das aulas em razão da gripe suína, dificuldades com transporte. Dessa forma, foi realizada uma entrevista aberta coletiva com as professoras participantes presentes (Maria e Mírian), cujos dados foram incorporados aos produzidos nos encontros, visto que essa entrevista ocorreu de forma não planejada, a partir de uma situação com a qual nos deparamos durante a formação. Ou seja, diante da falta de grande parte do grupo e dos conteúdos que foram emergindo no início das atividades desse dia, optamos por transferir a programação para outra data e realizar a entrevista.

O objetivo dessa entrevista foi o de aprofundar o conceito de violência e violência nas escolas; identificar as mudanças desse conceito com base na participação no grupo; analisar as possibilidades de desenvolvimento de atividades de multiplicação dos

¹⁵ Entendemos como uma possível variação da observação participante, pois a pesquisadora fará parte do grupo como membro na coordenação e preparação das atividades desenvolvidas.

conhecimentos apropriados no grupo para outros setores da escola em que atuam (alunos, professores, pais, comunidade)

Entendemos que esse procedimento foi importante nesse momento da pesquisa, pois a entrevista “(...) não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Neto, 2003).

De acordo com Bleger (1993), a entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistador ousar mais em sua criatividade para fazer as intervenções e explorar informações que considere relevantes, levando em conta o contexto e o próprio desenvolvimento da entrevista.

A entrevista acima referida foi gravada e transcrita, tendo seus dados incorporados aos do processo grupal, visto que ocorreu em um dos encontros.

A produção de dados no processo de formação foi realizada da seguinte forma: acompanhamos oito encontros de um grupo de formação “Violência nas escolas e o trabalho educativo”, desenvolvido pelo núcleo de estudos e intervenções em violência e violência nas escolas. O grupo aconteceu na UNESP/Bauru como projeto de extensão do departamento de psicologia. Participam desse trabalho alunos do curso de psicologia, técnico educador da Fundação Casa e professoras da educação básica e do ensino superior.

O núcleo de estudos e intervenções em violência e violência nas escolas ,que já existe há aproximadamente oito anos, tem desenvolvido diversas atividades envolvendo pesquisas e intervenções. O projeto de extensão denominado “A violência nas escolas e o trabalho educativo” teve início no primeiro semestre de 2009. Esse grupo foi organizado da seguinte maneira: após construir a proposta de atividades, visitamos cinco escolas localizadas na região da UNESP – local de realização do projeto de extensão violência e violência nas escolas.

Nessa visita conversamos com a direção ou com a coordenação pedagógica, apresentando a proposta do grupo de estudos e solicitando a divulgação do convite entre os professores da escola. Deixamos cópias da proposta que incluía objetivos, conteúdos e forma de funcionamento, bem como cópias dos termos de consentimento livre e esclarecido para a participação tanto no projeto como na presente pesquisa. Também foi disponibilizado, por meio de correio eletrônico, o convite aos participantes do Seminário de enfrentamento da violência, realizado em 2008 pelo núcleo de estudos da violência e violência nas escolas, além de colocado no sítio do núcleo.

As inscrições foram realizadas por correio eletrônico. Recebemos a inscrição de oito professores, dois funcionários e dez alunos do curso de psicologia. Desse grupo de interessados, quatro professoras não puderam participar e justificaram a ausência em virtude de dificuldades com transporte. Uma delas justificou a não participação por outros motivos profissionais. Compareceram, à primeira reunião do grupo, três professoras e uma educadora do Projeto Liberdade Assistida de Bauru. Também estiveram presentes sete alunos do curso de psicologia.

3.7.4 – Descrição do formato dos encontros

O grupo realizou oito encontros, sendo seis deles no primeiro semestre de 2009 e dois no segundo semestre de 2009. Cada encontro teve duração média de três horas, com participação, em média, de 10 a 14 pessoas em cada encontro.

Esses encontros foram semanais: do segundo para o terceiro encontro, o prazo foi quinzenal, em razão de feriado prolongado. Na primeira reunião, além de atividades de apresentação e integração do grupo, foram discutidos a proposta das atividades e os conteúdos. Após essa discussão, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido de participação no projeto de extensão e na presente pesquisa. Os encontros acompanhados, mediante consentimento, foram todos gravados em áudio e posteriormente

transcritos. Seis encontros também foram registrados em vídeo e, em seguida, editados, destacando algumas cenas (anexo em CD).

As professoras de educação básica e sua participação no grupo foram o foco da presente pesquisa e, assim, neste estudo serão analisadas somente as produções dessas professoras. No entanto, para contextualizar o movimento do grupo, serão também apresentadas as produções grupais.

A proposta de atividade era organizada pelo núcleo de estudos e intervenções, podendo ser alterada de acordo com as necessidades do grupo, em cada um dos encontros, que tiveram vários momentos. Embora não pudessem ser rigidamente separados esses momentos, permitem que se visualize o que estava em evidência em cada um deles. Assim, tivemos basicamente três momentos em cada encontro: 1) roda de conversa inicial; 2) discussão do dia; 3) síntese final.

O objetivo da roda de conversa era o acolhimento dos participantes, oferecendo-lhes a oportunidade de falar do dia a dia (catarse) e a mobilização para a discussão do assunto. Por isso, em um primeiro momento, não havendo direcionamento do que deveria ser abordado, as pessoas podiam falar livremente sobre como havia sido a sua semana. Foi interessante notar que elas traziam tanto questões de sua vida pessoal quanto profissional. Foi momento de emergência de angústias, inquietações e expectativas.

No entanto, como também se buscava a mobilização de reflexões sobre o cotidiano e a roda se constituía em um espaço de ligação/ integração do cotidiano e do não cotidiano, buscamos, num segundo momento, estimular a apresentação das tarefas acordadas no encontro anterior, além de observações que abordassem a temática e as relações que os participantes faziam com a temática violência e com as discussões teóricas (não cotidianas) sobre o assunto.

Em resumo, a *roda de conversa* inicial era um momento em que se explicitavam os aspectos emocional e intelectual, expressos nas dimensões da totalidade do sujeito, ou seja, sua vida pessoal, suas emoções e seu trabalho/ vida profissional, caminhando para focalizar o tema discutido e, dessa forma, articulando a prática profissional com a reflexão teórica.

A *discussão sobre o tema* tinha como objetivo a teorização sobre o cotidiano vivido, ou seja, essa dimensão da vida cotidiana que não nos permite pensar no que é vivido e nas suas possibilidades de mudança. Nesse momento era realizada a apresentação de conteúdo mobilizador de reflexão e o grupo desenvolvia uma atividade que permitisse a discussão do tema proposto. Como estratégias desse momento, foram utilizadas: técnica dos cartazes; filmes; textos teóricos.

O momento final foi denominado *síntese*. Em cada encontro, eram sugeridas duas palavras que a pesquisadora entendia sintetizarem os conteúdos que haviam emergido no grupo, para a produção de um *haikai*. Esses poemas foram produções individuais, em pequenos grupos, ou coletivas.

A *síntese* final tinha como objetivo contribuir para que os sujeitos expressassem a sua reflexão e a apresentassem ao grupo. Era composta pela apresentação da discussão realizada pelos subgrupos ou pessoas (dependendo da atividade) e pela avaliação do encontro. A avaliação foi realizada por meio de *haikai*.

A poesia foi escolhida porque, embora seja linguagem que se utiliza da palavra, constitui-se em arte e facilita a expressão de sentimentos. Não queríamos que esse momento constituísse mera reprodução de conteúdo teórico.

À medida que o grupo foi se desenvolvendo, fomos inserindo, no início, uma *apresentação-síntese* do encontro anterior. Consistindo em produções de algum membro do grupo, essa apresentação tinha, como ponto de partida, as discussões realizadas anteriormente. Era uma produção livre e reflexiva sobre o assunto. Dessa forma, tivemos apresentação

artística em Power Point, com base no *haikai*; pesquisa sobre o que é violência, feita com internautas; apresentação do trabalho realizado em sala de aula com os alunos.

3.8 – Procedimentos para sistematização e análise de dados produzidos nos encontros

Os dados produzidos foram organizados em forma de “relatos de cenas” ocorridas durante os encontros, falas significativas, produções escritas e artísticas (*haikais*), conforme capítulo apresentação e organização dos dados. Ou seja, fomos em busca das temáticas/conteúdos/pontos centrais apresentados pelo sujeito, visto que, apesar de não serem frequentes, geram emoções, motivações e desenvolvimento (Aguiar, 2002).

Consideramos fundamental buscar apreender o sentido das falas, pois “(...) a linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem (...) se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (Aguiar, 2002, p.130). A palavra com significado torna-se unidade de análise.

De acordo com Aguiar (2002), não podemos analisar esses elementos separadamente, mas reintegrados para serem apreendidos em seu movimento, de maneira mais ampla e profunda. Devemos considerar que, ao retornarmos para os fundamentos epistemológicos, encontramos a base de análise do todo caótico em direção ao aprofundamento do conhecimento dessa realidade, caminhando em direção ao concreto pensado.

Capítulo 4: Apresentação dos dados

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”
(João Guimarães Rosa)

4.1 – Descrição dos participantes do grupo de estudos

O grupo foi composto por 15 participantes, sendo nove estudantes de psicologia, três professoras da Ed. Básica, uma analista técnico/pedagoga e duas psicólogas/ professoras do ensino superior. No grupo, havia três homens (estudantes de psicologia) e 12 mulheres.

Como nossa proposta neste estudo é focalizar as professoras dentro do grupo, apresentaremos a seguir os dados sociodemográficos referentes às três professoras da educação básica.

As referidas professoras atuam em duas escolas da região próxima à UNESP. Duas professoras atuam em escola municipal do ensino fundamental I. Uma professora atua em escola estadual de ensino fundamental II.

De acordo com as informações obtidas por meio de questionário e organizadas na tabela 1 (anexo 2), duas professoras são divorciadas e uma é solteira. Somente uma tem filhos dependentes. Todas pertencem a religiões cristãs e são praticantes. Os bairros de residência das professoras são bairros localizados em regiões habitadas por classe média e bem conceituados na cidade; não são bairros periféricos. Residem em casas cedidas ou alugadas. A renda familiar de duas professoras está na faixa de um a três salários mínimos e moram sozinhas. Uma professora recebe de quatro a sete salários mínimos e mora com mais três pessoas.

Conforme Tabela 2 (anexo 2) todas as professoras cursaram ensino superior na área de humanas, trabalham em escola pública e apenas em uma escola. Varia de quatro a vinte e

dois anos seu tempo de trabalho lecionando. Mas, estão na escola em que trabalham atualmente há pelo menos dois anos e meio. A carga horária é de 20 ou 40 horas. Nenhuma delas trabalha em mais de uma escola. Também nenhuma delas mudaria de atividade profissional.

De acordo com os dados da Tabela 3 (anexo 2), duas professoras possuem graduação em Pedagogia e a outra em Geografia. Duas estudaram em instituições particulares de Bauru e o período de conclusão do curso data dos anos 2000. Também são as professoras que têm menor tempo de serviço. A outra professora formou-se em uma fundação educacional, na década de 80, em outra cidade do interior paulista. Apenas uma delas possui especialização.

Os dados referentes à atividade profissional encontram-se na Tabela 4 (anexo 2). Podemos observar que nenhuma delas possui atividade sindical ou participa de outra organização social.

Quanto ao lazer, podemos verificar na Tabela 5 (anexo 2) que todas as professoras veem televisão e fazem visitas a amigos. Apenas uma vai ao cinema, teatro, *shows*, museus e *shoppings*, mesmo que com pouca frequência. Em relação à leitura, apenas uma informa que lê literatura, além dos livros ligados à sua área profissional, e revistas. As revistas lidas são da área educacional ou da área religiosa.

No que se refere à informação, duas professoras declaram ler jornais. Todas têm acesso a revistas e à internet. Apenas duas tem acesso à TV a cabo. (veja Tabela 6, anexo 2)

Em relação aos bens de consumo podemos observar na Tabela 7 (anexo 2) que, todas têm acesso aos bens de consumo domésticos e apenas uma não tem carro.

Apenas duas declaram ter vivenciado situações de violência. Essas situações se referem às relações interpessoais com outros professores no trabalho e à invasão e depredação da escola em que trabalham. (veja anexo 2, tabela 8)

4.2 – Relato dos encontros do Processo Grupal

Primeiro encontro: Violência nas escolas e o trabalho educativo – Socorro!

Relato do encontro: Foi feita a apresentação e levantamento de expectativas dos participantes. Apresentamos a trajetória do núcleo de estudos e intervenções em violência e violência nas escolas. Além de atividades de apresentação e integração do grupo, foram discutidos a proposta das atividades e os conteúdos a serem trabalhados no grupo de formação. Após essa discussão, foram distribuídas cópias dos consentimentos livre e esclarecido de participação no projeto de extensão e na presente pesquisa, para que pudessem ser lidos com calma e trazidos assinados no encontro seguinte.

Ao final do encontro foi solicitado aos participantes dizerem uma palavra sobre o dia: as palavras foram Esperança, Socorro. Estamos todos juntos (União), Mudanças, Encontro, Incomode-se, Nós, Formação, Experiência, Estudo, Trabalho, Ousar.

O encontro foi finalizado com a produção de um *haikai* (**Anexo 3**), partindo das palavras violência e educação.

Segundo encontro: Conceito de violência e o cotidiano

Relato do encontro: Este encontro teve, no início, a apresentação de um Power Point feito pela coordenadora do grupo, com as fotos e produções do grupo, partindo de suas reflexões sobre o encontro anterior. (vide anexo CD). Em seguida, foi o momento da roda da conversa, em que os participantes explicitaram suas vivências cotidianas.

Após esse momento, foram realizadas as atividades programadas para o encontro anterior, e que não haviam sido realizadas por falta de tempo. Os participantes responderam individualmente o que pensam, sentem e imaginam sobre a violência (**anexo 2, tabela 9**). Depois, discutiram em subgrupos suas respostas e produziram uma redação coletiva e em seguida grupo discutiu sobre as respostas individuais para: “o que penso, sinto e imagino

sobre violência”, os participantes produziram três frases que expressavam os conceitos de violência, conforme podemos verificar abaixo:

- *Violência é agressão física, psicológica, cultural, social, econômica, política. É preciso responsabilidade social com a questão.*
- *Quando olhamos para a situação de violência, ela vai angustiando-nos, à medida que vemos a complexidade dela. Normalmente, as pessoas\crianças, quando surge algum problema, elas já partem pra briga, pois é assim que, na realidade deles, se resolve;*
- *Violência é agressão, dominação e destruição. Violência é fruto da ignorância e alienação. Violência é falta de ação, de compreensão e de amor.*

Em seguida à apresentação dos conceitos, o grupo leu e discutiu a respeito dos conceitos sobre violência dos autores Chauí (1999) e Azevedo e Guerra (2000). O encerramento foi um *haikai* produzido em grupo, com base na palavra Violência.

O encerramento foi um *haikai* produzido em grupo, com base na palavra Violência.

(Anexo 3)

Terceiro encontro: Cotidiano e o enfrentamento da violência

Relato do encontro: O terceiro encontro teve como objetivo dar continuidade às discussões feitas na semana anterior, por meio da discussão dos textos produzidos com base na leitura dos conceitos de Chauí (1998) e Azevedo e Guerra (2000). Após a roda da conversa, em que se explicitou o peso do cotidiano sobre cada membro do grupo, houve a discussão sobre o que é violência. Essas reflexões foram apresentadas por meio de produção de cartazes. O grupo foi dividido de acordo com o seguinte critério: professoras da educação básica; alunos há mais tempo no núcleo de estudos e alunos que entraram no ano 2009. Durante as discussões, surgiram as seguintes questões: a) Qual é a função do professor? b) Por que acreditar numa entidade extra-humana não ajuda? Ou, colocado de outra forma: Por

que achamos que a religião não ajuda e que nós humanos temos que dar conta de nossos problemas? c) O que é práxis?

Ao final do encontro, foi combinada a leitura do texto *Práxis e Violência* (Vásquez, 1990) e com base na leitura os participantes deveriam repensar o conceito feito coletivamente no grupo, bem como refletir sobre as três perguntas acima.

A produção dos cartazes: apresentamos abaixo trechos da apresentação do grupo das professoras. (Anexo 4, figura 1)¹⁶

Marília: *A gente colocou esse menininho com o controle nos olhos, com os olhos tapados. Maria: É aquela violência, que não deixa ver, não deixa adivinhar, não pensa. A violência é a violência como fábula, aquela que assim limita o comportamento. E nós fizemos em duas partes, a violência física é porque a física a gente pensou de semelhante. E a gente encontrou aquele quadro em que aparecem todos os tipos de violência física. Que foi muito legal, aqui, o que a gente foi diferenciando dos tipos de violência camuflada, a velada. E nós achamos essa frase: amargo regresso. Acontece quando esse amargo regresso? Então cada uma colocou uma frase. Mírian: "É quando iniciamos o ano letivo e tem a expectativa de que será diferente: amargo regresso! (...)". Ela: "no dia a dia. Então, quer dizer, a gente chega lá na escola: amargo regresso!". Marília: Eu queria explicar que esse amargo regresso no dia a dia não é que eu não goste de dar aula todos os dias. É que cada dia eu me deparo com um novo problema que às vezes eu não estou preparada no momento para poder lidar com ele. Então esse regresso no dia a dia...amargo regresso por causa disso, porque a gente nunca sabe o que no próximo dia vai estar esperando a gente Maria: E ela falou também uma coisa muito interessante. Que é o desinteresse dos alunos. Você tem trinta alunos, mas são poucos os que prestam atenção, que têm interesse... Só meia dúzia, que querem aprender, que têm interesse pelo aprender. E eu coloquei como amargo regresso a partir do momento que enxergamos a vivência de outra forma. Então, quer dizer, a gente tinha uma visão de violência aqui, que é só assim. E agora, a gente está vendo que até colocou a violência como parte de nossa vida. E fomos descobrindo, que a gente pratica, que ela está inserida na nossa família e que a gente não se deu conta ... então... Essa violência, assim, é medo de se manifestar de acordo com a sua vontade. (...) então a gente tem vontade de fazer, a gente tem vontade de dizer não (...), mas aceita essa violência (...). Só pelo fato da pessoa chegar ali, você já desmonta tudo aquilo que já tinha*

¹⁶ Vide no anexo em CD a produção de todos os grupos.

*preparado, pensado, organizado. Parece que só a presença daquela pessoa já te desestruturou e você fica assim ó, com medo de se manifestar (...) Aí vem a pergunta ...Como anda a sua saúde? Ai a gente fica assim, sobrecarregado, a gente fica impaciente, e aí a gente fica perdida ... (...) A gente se torna uma pessoa impaciente, assim, estressada, cansada, sobrecarregada. Acaba ficando de que jeito? Assim, perdida, não sabe se acode de um lado, se acode o outro, ou se acudimos a nós mesmos primeiros. **Marília:** Aqui, ó, não é cerveja não, viu!?! É que a gente se sente sobrecarregada. **Maria:** Não está descendo redondo!? Agora não está mais descendo redondo, e aí à gente fica assim... E esse olhar aqui, assim, nos dizendo, o que a gente faz?A atitude da gente... diz não a violência, ameaça, continua achando que é normal mesmo pra agradecer a todos....*

a) ***Apresentação e discussão sobre o texto Práxis e violência (Vásquez, 1990):***¹⁷

Coordenadora: (...) eu só vou adiantar pra vocês que práxis é o fazer humano. O fazer humano, produzir aquela guitarra, transformar aquela árvore em guitarra... Ao tocar aquele instrumento, eu estou usando a violência porque estou tirando dele um som, estou colocando nele uma coisa que eu quero que ele faça... Ao derrubar a árvore, eu também estou usando a violência, ou seja, ao fazer alguma coisa, ao objetivar aquilo que eu tenho intencionalmente no meu saber, o conceito de objetivação, que é transformar o meu pensamento em uma obra, eu estou usando a violência. Mas que violência? Na transformação de uma matéria, a atividade humana encontra resistência, que é aquilo que eu falei da árvore. (...) ao encontrar a resistência ou o limite da própria matéria, eu, na minha relação com a natureza, violo constantemente uma ordem natural estabelecida. (...). Lembra da árvore que virou violão, lembra da árvore que virou barco? E nós impusemos a ela uma coisa externa, uma forma estranha a ela. A árvore é uma árvore, não era um violão, mas nós humanos fomos lá e fizemos a guitarra, da guitarra tiramos o som. Uma vez que essa atividade prática humana se exerce sobre um objeto físico, real que exige a alteração ou a destruição física de sua legalidade ou de alguma de suas propriedades, pode-se dizer que a violência acompanha a práxis. Em toda atividade que vou fazer, sempre uso de certa violência. Mas que violência mesmo? (...) A violência se manifesta onde o natural ou o humano resiste. Se eu discuti, se eu conversei, se eu dialoguei, se não foi imposição e o sujeito teve condições realmente de posicionar. Porque nunca podemos esquecer a ação da ideologia e da alienação, podemos discutir isso em outro momento. Às vezes as pessoas não têm condições de decidir se isso vai acontecer ou não. (...). A partir do momento em que eu discuto com as pessoas, elas têm condições de discutir aquilo e decidem, eu não estou usando violência. Agora, a

¹⁷ Vide arquivo vídeo no CD

partir do momento em que eu chego lá e digo: vocês vão ficar todos quietinhos...

Maria: *Eu faço isso!*

Coordenadora: *Você faz isso?*

Maria: *E é agora! Neste minuto! E na hora em que eu abri meus lindos olhos e escutar uma voz ... Eu tenho até dó! Porque eu vou falar. E essa é uma reflexão que eu estou fazendo. Mas isso eu sei que já não posso mais fazer.*

Coordenadora: *É isso mesmo. Você vai ter que discutir com eles uma forma de funcionar. (...). Se diversificarmos a atividade, dermos um momento para que eles possam falar, eu acho melhor. Sabe, se você quer falar, então fala. Então tudo bem, agora é minha vez de falar, tudo bem?(...) A violência é exclusiva do homem, visto que ele é o único ser que para manter a sua legalidade propriamente humana, necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior. (...)*

Marília: *Porque, por exemplo, antes eu dava aula para o aluno sentadinho na carteira. Agora eu estou começando a modificar. Nessa semana, eu faço círculo igual nós estamos aqui e dou um tema pra eu poder escutar todos os alunos. Nem que eu fale só um pouquinho, para eu saber o que cada um pensa sobre aquele assunto. Então eu já estou fazendo uma aula diferente uma vez por semana.*

Ao final do encontro cada pessoa do grupo falou uma palavra para a poesia e o grupo todo ajudou a elaborar a frase. As palavras foram: Rotina, refletir e trazer isso para o dia a dia, ação, transformação, coragem, desligar o piloto automático para poder pensar, criatividade para criar as possibilidades, muito esforço, sair da ação individual e partir para o coletivo, modificação, ressignificação, reflexão.

Quarto encontro: Reflexões sobre o cotidiano – “Não se preocupe, essa não é sua vida”

Relato do encontro: Este encontro teve como objetivo refletir sobre o cotidiano com base no documentário “Essa Não é sua Vida”. Em seguida, pensou-se em discutir o texto Práxis e Violência (Vasquez, data) e as respostas às questões combinadas no último encontro. No entanto, como o grupo não conseguiu realizar as tarefas e algumas pessoas precisaram

faltar, optamos por fazer algumas alterações na programação. Após a roda de conversa, assistimos ao documentário “Essa Não é sua Vida” e os participantes escreveram uma redação curta sobre a relação do documentário com a violência. **(anexo em CD)** Após esse momento, discutiram-se as respostas dos internautas para a questão: “O que é violência para você?”

Ficou combinado que, na próxima semana, uma das professoras daria uma oficina de Tangram para o grupo. Será concluída a apresentação das respostas dos internautas, pois essas respostas foram organizadas em diversas categorias. As tarefas anteriores ficaram prorrogadas para a próxima semana. Ao final do encontro foi produzido coletivamente um *haikai* **(anexo 3)**.

Quinto encontro: pesquisa com internautas e oficina de tangram – atividades desenvolvidas por participantes do grupo

Relato do encontro: O encontro teve como objetivo discutir o texto *Práxis e Violência* e compartilhar a experiência pedagógica de uma das professoras. Novamente, os participantes justificaram a dificuldade com a leitura do texto. Assim, após a roda da conversa, continuamos a discussão sobre as respostas dos internautas e tivemos a oficina de Tangram. Nela, cada participante montou uma figura e a professora também apresentou a gravação em vídeo de outra atividade desenvolvida com os alunos: a história da Zeropéia. Esse foi um momento em que surgiram reflexões, por parte da professora, de como a história poderia também ter sido utilizada para discutir com os alunos a questão da violência.

Ao final, os participantes produziram o *haikai* **(anexo3)**, sobre as figuras produzidas no tangram.

Sexto encontro: Síntese dos encontros anteriores

Relato do encontro: Nesse encontro, foi apresentada a primeira edição das gravações em vídeo dos encontros anteriores e refletimos sobre o movimento observado em

nossas colocações. Também foi discutido o texto Práxis e Violência e combinado que, após as férias, retornaremos a ele, pois ainda há muitos pontos a serem discutidos.

Pesquisadora: Poderíamos, então, começar com questões de cada um, o que chamou mais a atenção...

Mírian: Eu entendi algumas coisas. O que não entendi, fui marcando. Eu achei, que ele aborda assim: que para toda transformação é necessário a violência, não uma violência assim, agressiva, mas pra ser uma transformação, é necessário algum tipo de violência, ou da pessoa pra fora ou de fora pra pessoa.

Marília: Fala muito da transformação, sempre voltando à transformação.

Mírian: Aqui, violência artística, quando uma pessoa vai fazer uma obra de arte, pintar alguma coisa ou esculpir alguma coisa, ela violenta a natureza, pra poder produzir aquilo. É isso?

Ação educativa

Maria: (...) eu li aqui, a ação educativa poderia servir de exemplo de uma ação não-violenta. (...) Quando você aprende você não é sua mudança de comportamento, então isso não é uma violência? Porque você não está saindo de um estado de ignorância, para um estado maior, graças a Deus, é o que a gente espera da escola, um estado maior do conhecimento. Sabe, é um estado maior do que aquele em que você estava. Então ele coloca aqui: olha, 'a ação educativa é, poderia servir de exemplo de uma ação não violenta' Eu não creio nisso, eu creio que não, eu creio que a ação educativa é bem violenta (...). Então eu li sobre o que é a não-violência (...). Significa você não oferecer resistência. Então, se você não oferece resistência vai ficar naquela coisa lá.

Coordenadora: Leia a primeira frase lá. Você não pode recortar a fala assim. Lê a primeira fala dele.

Maria: "A não-violência não é passividade, ao contrário é atividade". Então eu li isso aqui, mas não me convenceu (risos)

Coordenadora: *Leia um pouquinho mais.*

Maria: *Não me convenceu. “Pode se falar, sem dúvida, de ação não violenta na medida em que ela de modo peculiar busca produzir determinado efeito no homem, o que caracteriza a violência, que caracteriza...” (...).*

Mírian:... *“o que caracteriza a violência, dizíamos anteriormente, não é a força em si, mas o uso humano da força para alterar ou quebrar uma resistência física, corporal. A violência se impõe necessariamente quando se trata de alterar um objeto físico, ou, no caso do homem, de agir sobre o que ele ou suas relações ou instituições têm de material, de corpóreo, mesmo que tal ação diga respeito ao que há no humano de consciente e social. Uma ação não-violenta deixaria, portanto, intacto seu objeto enquanto objeto físico. Por isso, essa ação resulta inoperante quando se trata exatamente de alterar ou quebrar fisicamente. (...) Para que o objeto físico veja alteradas suas propriedades, é necessária uma mudança de plano: passar dessa ação não violenta, propriamente espiritual, a uma ação violenta – ou seja – corpórea matéria”.*

Coordenadora: *Aí vem a fala da Mara.*

Maria: *“A não-violência, como a própria violência, nas relações humanas, diria respeito ao homem como ser consciente e social. Mas enquanto a violência em sentido restrito busca atingir a consciência através de seu corpo, isto é, através de uma ação exercida sobre o que o homem tem de ser corpóreo, físico, a não-violência trata de ocasionar uma transformação de sua consciência sem passar pelo corpo, ou seja, sem uma ação exercida diretamente sobre este. A ação educativa poderia servir-nos de exemplo de uma ação não violenta que tende a transformar o indivíduo como ser consciente e social, sem submeter seu corpo à violência. Num terreno social, a não-violência acompanharia a tentativa de transformação pacífica das relações sociais humanas por um caminho puramente espiritual, como a persuasão, a educação em todos os terrenos, a força edificante do exemplo, etc. É aqui que a não-violência evidencia, historicamente, sua ineficácia, já que trata de afirmar diante de um mundo que trata,*

por sua vez, de afirmar-se violentamente. A não-violência tem que se desenvolver, como já assinalamos, num clima de violência social, posto que junto à violência espontânea, de cada dia, existe como razão última, a violência estabelecida, organizada, frente à qual a atividade não violenta resulta ineficaz. Mas não é só isso. A não-violência, com o seu não...” Olha, eu achei demais isso aqui “... a violência, com o seu não, implica certamente, num limite à violência, na medida em que renuncia ao uso da força, mas se trata de um limite unilateral...”

Coordenadora: *... ou seja, você vai violentar do mesmo jeito, você vem, me bate, me agride e eu vou ficar quietinha. O que vai acontecer?*

Estudante: *Ela está imprimindo a violência, mas é unilateral.*

Coordenadora: *Ela Vai continuar batendo nela, só que não vai só bater nela, vai bater no outro, no outro e no outro.*

Maria: *Então, por isso, que me intrigou assim. A ação educativa pode ser tida como não violência.*

Coordenadora: *Mas aí ele depois faz a critica, olha aí o que acontece, continue lendo o parágrafo de novo pra você entender. Ele vai dizer assim: poderia ser exemplo de questões em que vamos dizer assim: olha, aí não tem o uso da violência, no entanto (...) de qualquer forma, ela colocou uma intencionalidade em cima daquilo. Aquilo que eles tá discutindo é assim que existem algumas pedagogias, filosofias artísticas, que acham que não, que é possível a gente se relacionar pela não-violência, achando que o ato educativo não é violento. Você está correta, o ato educativo é violento(6º encontro).*

Marília: *Então, se eu for falar, por favor, pra eles não tem... Falei por favor: senta. “Ah! não estou com vontade”. E então ele olha para o outro lado, ele não te olha. “num estou com vontade”. Nem te olhar ele te olha, tem uns que não olham pra você. Fala, eles nem olham nossa! Isso me dá um nervoso, não sei, dá um negócio a pessoa não olhar...*

Nesse encontro, buscando estimular a participação, foi solicitado que uma das professoras do grupo sugerisse as palavras para o *haikai* (anexo3).

Sétimo encontro: A naturalização da violência vivida pelas crianças no seu cotidiano: como o trabalho educativo pode contribuir para romper com o imobilismo?

Relato do encontro: Este encontro teve como objetivo retomar as discussões anteriores, discutir o cronograma do segundo semestre e preparar as atividades sobre o tema violência, a serem desenvolvidas pelas professoras na escola em que trabalham. Foi conversado sobre as dificuldades de continuarem participando das atividades, pois houve alterações no horário de trabalho das professoras, em razão da suspensão das aulas por causa da gripe suína. Foram bastante discutidas alternativas de atividades que as professoras pudessem realizar com seus alunos e outras pessoas da escola e comunidade, visando a que mais pessoas pudessem discutir e se apropriar de conhecimentos sobre o tema violência. Como só estavam presentes duas professoras e uma aluna, esse o encontro foi também utilizado para aprofundar alguns pontos sobre o tema, como, por exemplo, a violência vivida pela comunidade na qual a escola está inserida e o que significou para as professoras a participação no grupo de formação. Nesse sentido, as professoras relataram sobre o cotidiano de violência vivido por seus alunos e famílias e quanto essas questões interferem no processo ensino aprendizagem de seus alunos. Foram combinados mais dois encontros presenciais: um para concluir a discussão sobre os textos de Vásquez e Baró, que deveria ser realizado uma semana depois do presente encontro; e outro, para apresentação das atividades a serem organizadas na escola em que as professoras atuam, no final do mês de outubro. Também foi combinada uma visita à escola das professoras para conversarmos sobre a observação participante das atividades realizadas pelas professoras com seus alunos, sobre violência nas escolas, durante os meses de setembro e outubro.

Atividades realizadas:

a) Avaliação do processo de formação

Maria: (...) eu realmente estava precisando mesmo, para saber que tinha alguém pensando nisso, porque eu estava mal, sentindo-me assim abandonada. É, sei lá, a gente faz e tal, não é reconhecimento, eu não tenho muito essa parte de “nossa, olha o que a pessoa fez! minha colega”. Não quero nada disso, mas sou eu diante do aluno e o aluno diante de mim (...)

Coordenadora: É pra você, Mírian, como foi o grupo?

Mírian: Pra mim (...) foi ótimo, foi ótimo.

Coordenadora: Como professora, você acha que mudou alguma coisa na sua relação, te ajudou como profissional?

Mírian: Ah! Eu acho que sim, porque a gente chegou aqui (...) não enxergava ou, às vezes não entendia muito bem o que era violência mesmo. Mudou. Como eu falei pensei que a violência fosse só física. A gente conhece outro tipo de violência. (...) e antes a gente não tinha se dado conta.

Coordenadora: E do ponto de vista pessoal? Para você, como pessoa?

Mírian: Também. Eu achava que violência era só espancamento, sabe?

Oitavo encontro: A naturalização da violência vivida pelas crianças no seu cotidiano: como multiplicarmos o conhecimento e a discussão sobre o fenômeno?

Relato do encontro: Este encontro teve como objetivo a discussão sobre os textos de Vásquez e Baró e a apresentação das atividades realizadas pelas professoras na escola em que atuam. Não foi possível a realização de dois encontros, em decorrência do grande número de atividades que elas precisaram realizar no segundo semestre. Foram convidados e compareceram ao encontro outros professores e alunos. Nele, foi preparada uma exposição dialogada sobre o tema, realizada pela coordenadora do projeto de extensão, com auxílio da

pesquisadora. As professoras apresentaram suas experiências sobre o trabalho desenvolvido na escola em relação à violência, utilizando recursos áudio visuais para mostrar fotos e desenhos produzidos pelos alunos. (vide anexo CD)

O processo grupal mobilizou discussões e reflexões sobre a violência nas escolas e o trabalho educativo, sendo fundamental para a produção de dados para nossa pesquisa. Os encontros foram dinâmicos e intensos com a produção de conversas, relatos de cenas vividas no cotidiano do trabalho do professor, textos, análises de texto e produções artísticas. Tais atividades nos revelaram vivências emocionais, pensamentos, concepções e conceitos que foram sendo constantemente problematizados e discutidos, visando a que os participantes pudessem ampliar seus conceitos científicos sobre violência e violência nas escolas.

4.3 – Algumas cenas

As cenas serão analisadas considerando-se os seguintes aspectos: motivos e necessidades de participação em processo de formação continuada; as vivências de situações de violência; evolução da concepção de violência; concepções sobre a profissão e a busca de mudanças na prática profissional.

As cenas que apresentaremos são aquelas que consideramos que sintetizarem os dados que queremos destacar em relação ao nosso objetivo. Mas no processo de análise, buscaremos outras falas que possam ser articuladas com os dados em discussão. A primeira cena que analisaremos trata da apresentação ao grupo. As professoras participantes haviam recebido em sua escola o convite e proposta do grupo de formação continuada (anexo 1).

Cena 1- Professoras que buscam conhecimentos e querem ajudar

Pesquisadora: (...) *A nossa primeira atividade de hoje é fazer a nossa apresentação (...). Nós preparamos uma dinâmica para esse início (...)*

dinâmica das Figuras ou dos Mosaicos (...). O objetivo é que as pessoas se apresentem (...). Nome, de onde veio, algumas questões que você considera importantes na sua vida, a sua trajetória profissional (...) as expectativas da participação aqui, o porquê (...).

Coordenadora: *Quando se fala em expectativa, as pessoas pensam no lado positivo da coisa acho que vocês podem pôr as queixas do dia a dia.*

Maria: *(...) Eu trabalho (...) na rede municipal, (...) vim buscar aqui conhecimentos sobre como lidar com a violência. (...). Porque de fato a violência (...) literalmente acontece (...). Então como se lida com isso, como que a gente lida... Então eu vim buscar estas respostas. Eu sou formada em Pedagogia.*

Mírian: *(...) Dou aula (...) justamente por nós estarmos assim, por fazermos parte de uma área, estar dentro de uma área onde a violência acontece mesmo, assim bem na nossa porta... Eu não sei se vocês viram as notícias do que aconteceu na nossa escola também. Então estamos vendo assim como é que a gente pode ajudar, vendo conhecimentos para poder estar ajudando essas crianças porque, eles, lá onde eles ficam, é só violência. O que a gente pode dar. Com quem eles podem contar, é conosco que podemos ajudá-los. Sei lá, tentando amenizar um pouco a infância deles.*

Marília: *(...) Eu sou professora (...) já há quatro anos, de Geografia. Então a realidade com que a gente convive no dia a dia, nas escolas, é a que os alunos trazem pra gente também das casas deles, do lar. É muito triste essa realidade deles. Então, eu queria ajudar, não só chegar na aula, passar a minha matéria ali pra eles e ir embora, eu queria poder ajudar essas crianças a ter um futuro melhor. Não só essa violência constante que eles vivem no dia a dia, não só a violência física, mas moral também. Então isso me deixa desmotivada de ver que alguns professores não se importam com essa realidade que a gente está vendo, está ali na nossa frente, e eles falam que “não, professora, você não tem que se envolver na vida deles, você tem que chegar, dar sua aula e ir embora. Não tem que se envolver na vida do aluno”. E eu acho o contrário, acho que se eu posso fazer*

alguma coisa para ajudar esse aluno, eu gostaria muito de ajudar sim, nem que fosse uma pequena parte, mas eu gostaria de estar ajudando.

Cena 2 - Quantas responsabilidades. Podem nos socorrer?

Marília: *Só um complemento ao que você estava comentando, que parece que as pessoas não estão vendo essa violência, elas acham que é normal, que não é culpa delas. E o governo também, porque ele manda mais verba pra construção de presídio do que pra construção de escolas. Então esse é um ponto de vista que me choca bastante (...).*

Coordenadora: *Por isso que a gente tem que participar da elaboração dos projetos que ocorrem nas nossas escolas, e outras discussões, para interferir nisso. (...). Vocês querem acrescentar alguma coisa?*

Pesquisadora: *Este é um momento de fechamento das propostas. Nós colocamos isso como proposta. Nós temos também como princípio que o grupo precisa exercitar essa participação mais efetiva. Por isso valorizamos bastante (...) trazer a realidade, contar, para poder fechar uma proposta que realmente atenda a essas nossas expectativas. (...)*

Coordenadora: *(...) a gente pode pôr as discussões das políticas públicas em educação.*

Maria: *Eu tenho pensado já há a algum tempo numa proposta de ensino que tenha para o aluno esse atendimento psicológico em grupo. Assim como tem a aula de educação física, a aula de educação artística, tinha que ter também aquela terapia de grupo, em minha opinião. Hoje a gente está vivendo assim dias em que as informações estão chegando depressa para as crianças e elas estão deixando de ter atitudes e oportunidades infantis, pra viver uma realidade adulta.*

Maria: *Está chegando à escola toda uma responsabilidade de que ela não está dando conta, porque a escola, na verdade, chama quem? O professor. Então lá ele tem que dar conta de tudo, de tudo, tem que*

ensinar a andar, ensinar a criança a ir ao banheiro, ensinar a ter hábitos higiênicos, ele tem que ensinar a criança a ler e escrever e tem uma provinha Brasil pra cumprir o conteúdo. Ele tem o número de pontos pra classificar a escola e pra depois também ser beneficiado pelo bônus. Uma vergonha! Então isso tudo está caindo em cima da escola(...)

A professora fala sobre o sentimento de tristeza em relação a avaliação que se faz, em geral, do trabalho do professor. Fala também da falta de apoio ao trabalho dele.

Maria: *Porque o que a gente escuta sobre o professor é muito triste. O professor é relapso, é preguiçoso, não trabalha, não ensina, tem duas férias por ano. O professor trabalha só quatro horas (...) Eu penso, pelo menos, eu não vejo em nenhum lugar escrito assim: o professor recebeu um respaldo. Não, não tem nada. Então a gente vê assim, tem um programa como esse tem um grupo como esse, onde nós estamos preocupados com quem? Com o professor? Com o aluno. Agora o professor também é um ser humano, ele também tem angústia, também tem violência doméstica na casa dele, ou é só aquela lá que apanha do marido? Ou é só aquela que espanca os filhos? Nós, que somos professores, também temos problemas comuns da comunidade. E quem nos trata? Ao contrário, sempre nós somos destratados.*

Coordenadora: *Como você sugere que a gente pensassem uma proposta para as escolas na qual pudesse...*

Maria: *Atender também o professor (...) o fato de a gente falar, ter um lugar em que tem alguém que nos escute, já é assim um socorro imenso. Porque o professor é um profissional solitário, sabe? Entra lá na sala dele e não é como aquele que trabalha numa instituição, num banco, por exemplo, num posto de saúde chega e dá bom dia pra todo mundo e permanece com todo mundo. Não, ele fala bom dia pra todo*

mundo e vai lidar com 35 realidades diferentes, de que ele tem que dar conta, e não é só de ensinar a ler e escrever. Tem que pegar no colo, ele...

Coordenadora: (...) *A gente podia fazer roda de conversa com os professores nas escolas (...) Que horário os professores teriam pra fazer isso?*

Partindo da fala da coordenadora, a professora faz uma reflexão sobre o seu cotidiano alienante.

Maria: *Boa pergunta. Olha que coisa interessante, porque olha só. Eu trabalho na loja, onde sou uma vendedora, a loja fechou a porta, eu vou pra casa, tomo banho, deito e durmo. E o professor? Pergunta se o professor... Fala assim, quantos livros o professor lê por ano? Nenhum. Agora ninguém pergunta quantas provas, quantos cadernos, quantas mães ele escutou lá. Sabe, quantas vezes por ano ele foi pro psicólogo? E quantas esse ano ele foi ouvido? Quantas vezes no ano ele foi ouvido por alguém. Quando chegou algum profissional na escola e disse assim: hoje eu vim aqui pra escutar você professor. O que é que hoje te angustia? O que é que sabe... hoje a gente fica pensando, pensa ... é uma coisa em que eu me questiono muito: como que a gente pode dar aquilo que não tem? Como pode dar toda essa atenção que está no ECA, na LBD, para 35, 40 alunos, se não tem nada... se nós não recebemos nada (...) a queixa do professor... o conceito formado do professor é esse, que ele é um profissional assim, totalmente assim... ele é desnecessário. Ninguém pensa que se ele é um médico conceituado, se é um ministro conceituado, é porque passou pela escola, é só porque passou nas mãos dos professores. Porque se ele tivesse ficado lá na rua, não era nada disso.*

Coordenadora: *Você teria alguma coisa pra acrescentar à fala dela? Porque eu penso assim, que tem duas propostas ...*

Marília: *É, é aquilo que você tinha falado: que o governo dá mais verba pra construção de presídios do que pras escolas. Então eu fico*

indignada com esse ponto de vista do governo, porque tantas coisas que a gente podia estar fazendo, tantos alunos estudando nas escolas. Tem muitos alunos que não estão estudando, e não é só porque eles não conseguiram a matrícula. É porque não tem uma escola mais próxima da casa deles, eles dependem do meio de transporte. Tem muitos bairros aqui em Bauru, por exemplo, que precisariam de uma escola que não têm. Fica muito longe pra eles e não vão por causa disso. Um dos meus alunos chegou pra mim e falou: "professora, eu não venho..." Por que você não veio? Já faz um mês que você não vem à aula. "Professora eu não tenho como vir pra escola, eu tenho que pegar dois ônibus até chegar aqui". Falei: mas não tem escola perto da sua casa? Falou: "não tem". Então eu paro e penso assim: se o governo dá verba pra construir presídios, por que não verba pra construção de escolas?

Cena 3 - A lei da ação e reação (1º encontro)

Maria - *Porque, ah! Vamos ser sinceras, a gente está lá dando a nossa aulinha, e de repente o aluno vai...*

Coordenadora: *E confronta...*

Maria - *E afronta a gente. A gente também (...). É a lei da ação e reação. Então, quer dizer, ele vem, agride, a gente também, acaba...*

Coordenadora: *Afeta a gente.*

Maria -: *Afeta, chega até a gente.*

[E analisa essa reação como uma forma de violência.]

Maria: *A gente também pratica o mesmo ato de violência dele, só que ainda, talvez, eu não digo pior nem melhor, é numa quantidade diferente, porque tem a condição de autoridade. Então "senta e fica quieto, por favor", e encerrou o assunto. Não, porque é assim mesmo que eu falo, acabou (...) Não se fala mais nisso. Abre seu caderno e vamos continuar de onde parou. Então a gente tem o poder (...).*

Marília: *E o meu caso, quando eu falo pra eles: “senta e copia e presta atenção.” “Ah! nem minha mãe manda eu sentar”, “o que você está pensando?” (...) Fala assim pra mim. Então eles te enfrentam, eles estufam o peito assim e nos enfrentam (...)*

Maria: *Mas os pequenos também fazem isso (...) e não é só na escola pública, porque eu também dei aula na escola particular e o confronto é ainda pior: “eu não vou sentar porque o meu pai paga a escola”.*

Coordenadora: *[dirigindo-se a uma das professoras] (...)Você está muito quietinha. Eu gostaria de ver a cor da sua voz, o que você pensa dessas coisas, desses conteúdos. O quê, quando você está no dia a dia que a incomoda muito? Quando você está trabalhando, o quê mais lhe chama à atenção? O quê mais a estressa? O quê mais a cansa? Na hora em que você sai, em que está indo embora, como é que você se sente?*

Mírian: *Ah! lá na minha escola nem tanto, mas tem escola que tem falta de respeito mesmo, acho que pelo fato de eles estarem acostumados na casa a não ter esse respeito. É... Ninguém manda neles, eles podem fazer o que querem, da forma que querem. “Assim eu faço o que eu quero, posso entrar e sair a hora que eu quero.”Chega lá na escola eles acham que podem agir da mesma forma.*

Coordenadora: *Certo! E quando você fala dessas escolas, de quais escolas está falando?*

Mírian: *Ah! de todas essas escolas de periferia também, mas com os alunos maiores. Porque os nossos, por serem menores, a gente já consegue dominar mais, eles têm que ficar. Na hora de sentar pra fazerem atividade. (...) Mas eu percebo que com os outros, de outras faixas etárias, fica mais difícil você controlar.*

A expectativa de ser ouvida:

Maria: *Nós temos que buscar pessoas como vocês, grupos como vocês, para que de fato a nossa fala seja ouvida por alguém, pelas*

peessoas que estão além de nós, que estão num poder além de nós. E entender que não é uma verba de vinte e quatro mil reais lá de aviãozinho, pra eles passearem de aviãozinho, sabe, que não deixa a gente indignada. Deixa indignada, sim! É que ninguém escuta nossa indignação. Então são pessoas como vocês que vão fazer com que nossa fala seja ouvida, nosso grito. Porque a culpa é nossa. A culpa não é de não ter dinheiro. O dinheiro tem, mas não está chegando para nós. Para nós chega um bônus, assim, miserável. Mas a culpa grande do processo de ensino e aprendizagem não está fluindo do professor.

Cena 4 - De quem é a culpa?

Pesquisadora: *Parece que a gente está nesse ciclo da culpa e acabamos ficando nessa pergunta “de quem é a culpa?”. [É preciso colocar a pergunta de outra forma.] (...) “Que mundo é esse que está produzindo escolas que não dão conta de ensinar, nas quais estão inseridas crianças que acabam não aprendendo também?”. Então muda-se a pergunta: começamos a pensar no processo que está produzindo isso.*

Partindo dessa introdução as professoras observam:

Mírian: *Nós que somos da escola costumamos pensar: “É culpa da casa. A culpa é da mãe do pai que são separados”. Quando você tira a culpa das suas costas, joga-a nos outros, “Ah! a culpa não é minha, é do outro!” E a criança continua da mesma forma. Quem vai realmente abraçar a causa? Porque enquanto ficamos procurando o culpado ... Não tem só um culpado. É tudo uma questão do contexto em que ela foi criada, às vezes um contexto violento.*

Maria: *Cada um precisava fazer exatamente a sua parte, não precisava ser mais nem menos. (...) E o professor pode fazer o que está ao alcance dele. Da minha altura, de quem entende e pode*

aplicar. (...) Olha que encontro bonito seria quando no final do ano, viesse a fonoaudióloga com o relatório dela. O psicólogo com o relatório dele. O professor com o nosso relatório. E a gente sentando pra conversar sobre as melhoras que o aluno teve. (...) no final do semestre, a criança só poder ter melhorado (2º encontro).

Cena 5 - Eu não educo ninguém ... nem meus filhos. Não dá tempo!

Era roda de conversa sobre a semana e a professora fala sobre sua rotina de trabalho na escola.

Maria: *Então, porque é assim: não arrasta o pé, limpa o nariz desse jeito, dobra o papel higiênico, tudo vira seu, e até então a gente vai falando, é, só dessas responsabilidades que não são nossas. Eu entendo assim, que eu sou uma profissional, sou uma professora e alguma coisa cabe à família, alguma coisa cabe ao professor, e alguma coisa cabe às duas partes. Mas eu, eu me vi essa semana, me enxerguei fazendo mais coisas de família do que de professor. Me enxerguei assim, então, me enxerguei fazendo, porque nesse texto que a gente está discutindo sobre a violência (...) eu descobri que estou me violentando.*

Pesquisadora: *E em relação a que você pensa ser coisa de professora e que é coisa da família? O que você ficou pensando que é coisa de professor e que você não estava fazendo?*

Maria: *(...) Ah! Eu sou muito radical, eu vou falar uma coisa, eu penso assim: se todo médico que perder seu paciente tiver que ir ao velório dele e chorar junto com a família, ele estaria perdido. (...) por que a sociedade coloca na escola isso e o professor toma como responsabilidade dele. Agora aquela fala: como dizer não? É essa angústia que o professor está vivendo, e eu acho que vocês também, como professores também. Vocês aqui na universidade, como professores. Olha, gente, eu vou falar a verdade, odeio quando me chamam de educador, eu não educo nem meus filhos. Não dá tempo! (...) sabe a que horas que eu vou ver meus filhos? Onze horas da noite, duas horas da manhã (...). Eu educo? Não! Eu escuto o que eles*

têm para me falar:- “né, mãe”, “hãhã”, “mãe, cê tá escutando?”
 “num tô não, eu tô dormindo”. Sabe, então, não gosto. Sinceramente
 se tem uma coisa de que eu não gosto de ser tratada, é de educador.
 Eu não gosto, eu sou professora, é uma profissão.

Coordenadora: *Tem uma imagem do professor...*

Professora: *Sabe?*

Coordenadora: *... Como um sacerdócio, ou uma segunda mãe ...*

Maria: *Eu não sou isso, não. Não sou nem a primeira dos meus,
 como que eu vou ser de trinta?*

Cena 6 - Rotina: O ‘Rolão’ compressor que nos esmaga

Em outra situação , as professoras falam sobre seu cotidiano alienante:

Mírian: *... fiz a semana, a rotina que eu faço todos os dias (...) teve
 um monte de coisas boas e coisas ruins... foi num “rolão” como vão
 todos os dias. (...) Sabe quando você vai assim, não sei explicar,
 assim...*

Coordenadora: *Mas e o seu cotidiano, como é que é “ir num
 rodando assim”?*

Mírian: *Essa semana foi... Passou tão rápido. Acordei, fui trabalhar.
 Dei aula a semana inteira, que não estava nos meus planos... Não fiz
 nada daquilo que estou acostumada a fazer durante a semana... Que é
 fazer minhas coisas, ir para a academia e tal. Não fiz nada disso. Dei
 aula todos os dias e nem parei para pensar em nada. Só chegar em
 casa, fazer o serviço que faltava e acordar no outro dia e voltar a dar
 aula. Só isso... (...) e a gente tem que pensar em tudo isso...*

Coordenadora: *Não... E a gente leva a vida cotidiana desse jeito, e se
 você, de vez em quando, não forçar a barra, você não consegue olhar
 nem para as coisas que estão do seu lado...*

Mírian: *Eu acho assim: às vezes, você não fala “não”, “ah! não vou
 fazer”, para não criar uma situação desagradável, ou para o seu
 chefe não olhar torto. Vou ter que ir e vou. Deixar tudo o que tinha
 programado (...). Não que trabalhar... Não que eu não goste, nem que
 me fez mal ter dado aula. Não é nada disso, mas não estava nos meus*

planos, no meu planejamento da semana. Então saí fora. Então parece que a semana já veio toda embolada, sabe? Então, não sei, ficou esquisito, ficou meio mal resolvido.

Cena 7 - Novo olhar para a comunidade: para que medo? (4º encontro)

Maria: *Aconteceu uma situação lá... chegou uma amiga nossa, uma colega de trabalho: “gente, está chegando o indulto do dia das mães, vocês não estão com medo? Todas elas vão ficar soltas”. Olha, nem tinha pensado nisso (...). Mãe dele está presa por tráfico de drogas. Ele numa felicidade, porque a mãe ia vir num indulto e iria vir buscá-lo na escola... Mas o que você pensa? Porque você tem que falar numa linguagem que a pessoa entenda: [diálogo entre a professora e a colega].*

– *“O que que você pensa? Você tem medo?”*

– *“Olha a mulherada vai estar tudo solta”,*

– *“Mas o que é que você pensa? Primeiro você não confia no Deus poderoso. A gente que tem fé tem que confiar não é verdade?”*

– *“Eu confio.”*

– *“Se você confia qual é o seu medo?”*

– *“Não consigo pensar desse modo.”*

– *“Segundo, o que é que essa mulherada pode fazer contra você?”*

– *“Terceiro: o que está lhe causando medo, causa a maior alegria no aluno (...), uma criança de 7 anos, então você veja que o que é aterrorizante, pra você é motivo de alegria para ele”.*

Reflexão da professora sobre o ocorrido: *Então a gente vê muito isso na nossa escola, percebe o quanto... e ele tão feliz da vida, ele não via a hora de bater o sinal, não via a hora... ele estava lá...então, quer dizer, pra nós (...) é um negócio que eu, enquanto cidadã, enquanto pessoa mesmo, eu não consigo me inserir nessa situação social, entendeu? Não que eu... Para na minha casa ser assaltada, não precisa de nenhum indulto, eu já penso assim (risos). Eu já penso assim, basta qualquer um chegar, olhar e pensar: “ah é aqui mesmo que eu vou entrar”. Entra aqui e acabou. (...) Eu acho um absurdo quando alguém se insere. Eu estou participando da violência. Ha*

quanto tempo que eu me coloco ali... e eu mesma, a gente mesma vê bem claramente isso na realidade que vive lá na escola (...).

Cena 8 - O Passeio em torno da escola: salve-se quem puder(3º encontro)

Marília: (...) semana passada que foi um pouco difícil assim. Porque fui fazer uma caminhada com os alunos perto da escola mesmo, e na hora em que estávamos retornando... (...) um moço, é, ele estava drogado e entrou junto com a gente, na escola, e querendo bater na gente. Olha a situação, então, eu não sabia se colocava os alunos pra dentro ou se saía correndo porque o moço queria me bater. Fiquei numa situação assim meio constrangedora. Então pensei: poxa vida, será que a gente nem pode sair (...)? Anda três quadras longe da escola. Então fico pensando: é o perigo que a gente corre fora da escola. Não pode andar três quadras, foram três quadras que a gente foi (...) Então aquele moço entrou e estava completamente fora de si, querendo bater em nós. Ele queria bater nos professores e não nos alunos. Então por isso que eu fiquei assim, e os alunos assim... (...) Eu não falei nada, e mesmo assim, ele veio pra cima de mim pra me agredir. Deu um empurrão na professora que estava na minha frente e veio pra me dar um soco. Então, fico pensando, que situação que a gente passa (...). Como professora, quero só fazer uma coisa diferente pra sair um pouquinho do cotidiano, mas não pode, então (...) Até que a polícia chegou rápido, depois de uns minutos, mas, olha foi difícil se livrar dele (...) Empurrava a porta de volta, querendo me pegar de todo jeito (...). Eu empurrando a porta e ele empurrando a porta de volta, querendo entrar. Sorte que a professora me ajudou a empurrar a porta, senão, a força dele estava tão grande que eu não estava conseguindo fechar aquela porta... (...) Acho que ele deve morar nessa região. Daí a gente conseguiu fechar a porta, a porta de ferro que tem na escola. Ele deu tanto pontapé naquela porta, tanto pontapé, e a polícia demorou 15 minutinhos. Então assim que a polícia pisou na escola (...) ele já ajoelhou no chão com a mão na cabeça (...) Mudou o comportamento dele, sabe? Nossa, eu falei

assim, nossa! Mas a gente assustou, sabe, porque não sabia, por que o moço entrou assim (...)

Reflexão da professora Marília sobre o acontecimento: *(...) a outra professora abriu correndo a porta e, quando viu, metade dos alunos pra dentro, metade pra fora. Eu na hora em que vi que ele queria bater em mim, não pensei nos alunos, pensei em mim, olha que horror!*

Coordenadora: *(...) eu não sei se é um horror, na hora em que alguém chega pra te bater, você vai pensar primeiro em você. Me parece que nós somos dotados dessa condição de defesa (...). eu penso que a gente tem sim sentimento de se defender e desenvolver o sentimento de solidariedade, que é de nos defender e defender quem está perto é uma coisa que a gente tem que aprender. Porque, do ponto de vista biológico, a gente tem esse instinto mesmo, de se proteger. Proteger quem está do lado é uma coisa que a gente tem que aprender.*

Cena 9 - O buraco na parede... Necessidade de comunicação? (4º encontro)

Marília: *(...) porque hoje mesmo um menino de 12 anos ficou ali cutucando a parede desde a primeira aula. E conseguiu fazer um tamanho de um buraco com a caneta... Acho que as professoras não viram. Chegou na última aula, eu vi aquela terra no chão. E eu vi ... ele assim e o outro tentando esconder. Um em pé e o outro sentadinho assim, eu corri pra ver o que estava acontecendo, que é que eles estavam escondendo de mim. E uma outra menina começou a conversar comigo pra chamar a minha atenção pra eu não olhar o que ele estava fazendo. Eles estavam fazendo um rombo na parede (...) (risos)... A hora que eu vi estava um buraco, eles já tinham arrancado um pedaço do tijolo cutucando com a caneta quebrada. Tinha um buraco assim, gente, vocês não têm noção!*

Cena 10 - O grupo de alunos e o colega com deficiência: desafio para a professora (5º encontro)

Maria: *É por isso que eu falo que a gente precisava mesmo desses momentos de troca de experiência. Porque, é uma coisa muito absurda, olha, precisava ver, 32 alunos na minha sala, uma sala de alfabetização, precisava levar o menino ao banheiro, precisava, e os outros 31? Se matavam, bom, tenho que fazer então o trabalho de cooperação, eu odeio a palavra “ajuda”, ninguém precisa de ajuda. As pessoas precisam de colaboração, as pessoas precisam de compartilhar. precisam de apoio, ajuda quem dá é bengala, é muleta, isso ajuda, a cadeira de roda, sabe?*

Bom, comecei, fui procurar o livro das virtudes, fui procurar filosofia infantil, fui procurar como fazer um trabalho com o grupo. No dia em que o (...) não vinha, então eu fazia todo um trabalho de conscientização, sabe? Lia as historinhas, a gente ilustrava ... Porque ele precisava de um escriba, é totalmente descoordenado, é. E o grupo foi se envolvendo! Eu não quero ninguém ajudando o (...). Isso doía em mim, você entendeu? Doía essa minha atitude dura, mas não tinha outro jeito (...). “Precisa de alguém que escreva para ele, não tem condições de escrever, então nós vamos combinar assim”. Bom, comecei com o caderno de desenho ...

Reflexão da professora: *Misericórdia, se eu estou falando que a criança precisa de um “escriba”, pra que que eu vou arrumar um caderno de desenho pro menino? Olha que ignorância, que falta de ...*

Cena 11- A violência doméstica e a violência sexual intrafamiliar: dois episódios (7º encontro)

Maria: *(...) olha o que a minha aluna falou anteontem pra mim, ela falou assim, estava na hora da oração(estava todo mundo em pé).
[diálogo da professora e sua aluna]*

– *“Professora, olha minha mãe está precisando muito de uma oração”.*

– *“Mas por quê” ? (...)*

– “ O meu pai bebeu muito, mas muito, bateu na minha mãe, traiu a minha mãe, bateu muito na barriga dela e agora ela está com muita dor na barriga(...). Mas ele não parou de fuma maconha até hoje. Ele está consumindo droga por 48 horas. (...) não pode bater na minha mãe. Sabe, ele tem nove filhos. Nossa! A minha mãe está precisando muito de oração”

Quer dizer que a violência lá não é só a velada. (...), ela é concretizada.

Outra cena de violência doméstica: a violência física e a relação com a escola. (7º encontro)

Maria: (...) lá funciona assim, quando eles apanham, apanham de verdade. Ficam com hematomas. Eles faltam, eles não vêm à escola. (...) exatamente por conta dos hematomas. Quando eles voltam para a escola não têm mais hematoma de espancamento. Você sabe porque você os ouve contar: “o pai dele bateu, derrubou a porta”. Esse tipo de coisa, você entendeu? (...) Mas, quando a criança volta, ela não se encontra mais naquele estado (...) às vezes eles faltam uma semana, às vezes eles faltam dois dias. A gente sabe que eles estão faltando porque alguma coisa aconteceu. (...) quando eles faltam, ligam [direção, coordenação pedagógica] na casa. Vai lá, vai saber por que estão faltando; não abrem nem a porta: “Ah! está doente, está com febre, está com não sei o quê”. Mas a gente sabe (...) [que na verdade não é por esse motivo]. Às vezes não é nem o pai, às vezes é o padrasto, namorado da mãe, namorado da filha. [A violência sexual doméstica vivida pelos alunos] Ontem eu fui dar aula à tarde e uma aluna disse: “ah! Professora, a minha irmã teve nenê”, “ah! que legal” “ah! mas minha irmã é muito novinha, ela tem 16 anos”. (...) dizem que essa menina ficou grávida desse menino porque o padrasto a molesta. Então, para não serem molestadas pelos padrastos, elas ficam grávidas dos namoradinhos. (...) foi uma professora que comentou. Eu não sabia disso...

Maria: *Já são 8 [crianças que] não têm condições de frequentar o 3º ano, nem de emocional, nem de conhecimento prévio e nem de conhecimento adquirido (...).*

Pesquisadora: *(...) nós ainda estamos no mês de agosto.(...) não é o momento ainda de pensar na reprovação (...)*

Maria: *(...) eu falei assim é uma estimativa, não é um fato! Eu não quero repetir tudo isso, Deus me livre! [mas tiveram muitas faltas. Só tiveram presença] em 48 dias letivos.*

Reflexão da professora: *[para os alunos relatarem tudo isso] (...) é normal. Não é para eles alguma coisa assim (...) tanto no contar como na vivência, não contam isso com dor, com nada, com raiva (...) entendeu? É como contar que foram brincar ali na rua. (...)[muito] conformismo.*

Cena 12 - Necessidade de formação para o professor

Maria: *Principalmente pro professor. O professor precisava ver isso. (...) o professor precisa ver que tem alguém pensando nisso. (...) a gente vê aquelas coisas acontecendo na sala de aula e briga, grita, perde a boa sabe, porque a gente perde, não adianta falar que mantém a calma com eles, porque não é verdade isso, sabe? Você tem aquele aluno que a gente fica em cima dele e não faz nada e você sabe que você está se descabelando, “copia, meu filho” e não faz nada. Sabe um menino extremamente inteligente, mas o caderno em branco. (...) Então não é que isso é o mais importante, mas o que você pode fazer para mudar aquilo ali? E você acaba perdendo a boa, porque aquilo é cobrado de você.(...) o professor perde a boa, às vezes você só vê, você só consegue olhar pro seu colega ao lado. A gente vê quando o professor perde a boa, sabe, é uma questão de tempo. Daqui a pouco sou eu que vou ficar assim, sabe é uma questão de minutos. Ela grita agora, mas daqui a pouco sou eu (...) é efeito dominó (...) daqui a pouco sou eu que vou perder a calma (...).*

Mírian: *Você acaba sendo violenta.*

Maria: *Você faz o curso, sabe toda a teoria, aquilo ali se desmancha tudo na sua frente. Você grita, xinga, por conta de um relógio, de um caderno, tudo aquilo que você fez no trabalho acaba ali, por causa de quem? De uma criança, que talvez não entenda nada, nem por que está sentada naquele banco.*

Cena 13 - O que mudou a partir do processo de formação continuada: o ponto de vista das professoras (7º encontro)

Maria: *(...) eu estava realmente precisando mesmo, para saber que tinha alguém pensando nisso, porque eu estava me sentindo assim abandonada! É, é, sei lá, a gente faz e tal, não é reconhecimento, eu não tenho muito essa parte de “nossa, olha o que a pessoa fez”. Não quero nada disso, mas eu diante do aluno e o aluno diante de mim (...)*

Coordenadora: *E para você, como foi o grupo?*

Mírian: *Pra mim (...) foi ótimo, foi ótimo.*

Coordenadora: *Como professora, você acha que mudou alguma coisa na sua relação? Ajudou como professora?*

Mírian: *Ah! Eu acho que sim, porque a gente chegou aqui (...) não enxergava ou, às vezes não entendia muito bem que era violência mesmo. Mudou, ah! Sim. Como eu falei, pensei que a violência fosse só física. A gente sofre outro tipo de violência. (...) e antes não tinha me dado conta.*

Coordenadora: *E do ponto de vista pessoal? Pra você, como pessoa?*

Mírian: *Também, eu achava que violência era só espancamento, sabe?*

Cena 14 - Olha o que nós fizemos (8º encontro)

Apresentação da professora Maria

Maria: *(...) Estava na aula de informática, e o que eu fiz? [Disse]: a gente vai ilustrar o que é violência. O que vocês consideram que é violência. Antes de ler o livro, pedi para eles para fazer um levantamento prévio da palavra violência. O que eles entendiam*

(como começou o nosso grupo): a palavra violência. E eles foram falando que era bater, exatamente o conceito que a gente tinha: físico. E depois que conversamos direitinho, eu pedi para eles escolherem uma cor para a violência. (...) Dei a folha e eles foram pintando do jeito que queriam. (...) A minha maior surpresa foi ao perguntar por que escolheram essa cor. Então é assim: quem escolheu vermelho, escolheu porque era a cor do sangue (...). Nenhuma pintura ficou bonita. E eles pintam super bem. (...) uma pintou de verde, aí perguntei: “por que verde?” (...) “porque é a cor do Brasil”. O que tem a ver a cor do Brasil, o Brasil, com a violência?”. “Ora, você não explicou para nós que Bauru fica dentro do Brasil?” (...) “então [homem] o que deu na cara do fulano de tal que mora nessa casa, que matou o homem. E não é violência?”, “É.”, “Então, é a violência no Brasil”. (...) Aí veio o outro pintou de roxo “Nossa, por que você escolheu o roxo?” – “Porque violência deixa a gente roxo, entende”? Ele apanha. E estava com o olho roxo. Falei “e daí o que aconteceu no seu olho, foi violência?” – “Não, não eu caí mesmo”. Ele tinha apanhado. E o preto é porque a violência é muito triste, muito triste (...)

Depois eu contei a história. E questionei com eles a palavra conflito, o que eles achavam que era conflito. (...) Eles falaram bastante (...), menos o que significava conflito. E eu expliquei pra eles que ia ler uma história e que ia ter um conflito. E que precisavam prestar atenção porque iam ter que ajudar a resolver esse conflito. Daí contei a história. (...) Nosso tema, foram eles que escolheram. Agora, como que a gente vai colocar isso aí. Então é assim? “Resolver conflito sem guerra”. (...) e agora nós vamos desenhar uma forma de resolver. Não, a proposta minha foi a seguinte: “como esse conflito poderia ter sido resolvido de outra forma? Sem ser assim”? (...) E eles disseram: dividir as flores, dividir o canteiro, ser amigo, emprestar a flor. Mas tem uns que são uma graça! “O sapo deu a flor para o rato e pegou outra pra ele, porque tinha muitas lá no canteiro. Então não precisava fazer guerra”. Então veio muito a questão: o dividir. E eles são muito inteligentes! Por que eu ainda não dei divisão, por isso

quero trabalhar as inteligências múltiplas com esse livro, e agora vou trabalhar a divisão com eles. (...) [Daí] então eles desenharam, colocaram balãozinho “Você me empresta?” – “Não te empresto” – “Você me dá” ? – “ Não, eu te empresto”. Foi muito legal. Eles desenharam. (...) Só que depois que eu comecei a trabalhar esse tema, eles andam se batendo por qualquer motivo (...). Como aflorou! O negócio está feio. Eles estão pegando as coisas dos outros, estão se batendo, estão se empurrando, daí eu pergunto: “o que você está fazendo é violência?” – “É”. – “Então o que foi que vocês desenharam”? – “Que tinha que se amigo, tinha que emprestar” – “Eu não estou vendo, vocês pensam uma coisa e fazem outra?” Então eu comecei a questionar isso. Olha, ficou feia a sala de aula. Ai! Meu Deus do céu, por que fui inventar isso? Agora tem que pôr as coisas no eixo. O terceiro trabalho foi esse que eles tinham que atribuir uma palavra. Então veio agora esse trabalho, esse é puxando o cabelo [se referindo a uma foto do desenho que estava apresentando].

Maria: *Por que foi uma coisa assim que mexeu comigo, viu? Por que a gente conhece a realidade deles, sabe que o que eles têm de melhor somos nós mesmas. Aquilo ali é o caos. Mas quando vemos as representações e as narrativas deles... Porque eles falam no geral. Agora, ali não! Ali sentaram no computador e fizeram. Escolheram a cor, escolheram de que forma representar. Então, chegou uma hora em que eu não estava mais conseguindo, sabe? Falei: eu tenho que interferir nesse processo. Tenho que fazer com que eles vejam outros tipos de violência (...). Perguntei: “mas por que aconteceu toda essa confusão?” – “Professora porque o rato tem inveja”. A palavra “inveja” foi uma palavra que apareceu assim, sabe? “Inveja, ele quis o que o outro tinha” tinha outras, mas ele queria aquela que tava na mão do sapo (...).*

Apresentação do trabalho da professora Mírian

Coordenadora: *E você, Mírian, já fez algum trabalho?*

Mírian: *Eu fiz.*

Coordenadora: *É! Você quer contar pra gente? Você quer mostrar?*

Mírian: *Eu contei a história, conversei com eles (...). Eu percebi (...) que nós também, quando chegamos aqui, pensávamos que violência é só a física. É o que eles pensavam também. E aí fui perguntando: “ah! Mas se eu falar assim alguma coisa que vai magoar vocês, isso não é violência? Se eu chegar para o amiguinho e brigar com ele, falar um monte de coisas, não é também?” “Ah!É” – “E como que é essa violência”? (...) Eles achavam que era só o bater mesmo. Então eu disse: “é verbal [também]. Porque eu estou usando a minha força. Só com palavras!” (...) Eu perguntei uma palavra pra violência. (...) o mais engraçado é assim: a gente começa a dar aqueles gritões e eu falava assim para eles: “olha, está vendo? Falando sobre violência e estou eu aqui berrando, esgoelando. É violência! Não é ruim, quando se grita? É uma violência. Eu estou aqui mostrando o que é violência e eu mesma estou aqui gritando, falando com vocês” (...) um falou assim pra mim: “então, professora, olha só. Aqui fala da violência, mas sua lição de casa tem umas palavrinhas que, se nós não usarmos vai causar violência”. – que é justamente pra não ter violência” - “a palavrinha mágica (...) muito obrigada, com licença, por favor. Então no livro tinha (...) se usarmos essas palavras, não vamos ter violência. A gente vai ser educado, vai ser camarada com o colega, então não vai ter violência. Foi legal (...)*

Eu comecei assim, porque lá na escola tem muito problema de briga. Eles trazem problema do projeto para resolver lá na escola. Se eu vejo que tem briga, vou lá (...): “o que está aconteceu aqui”? É para eles procurarem resolver os dois sozinhos a questão. Um foi chamar um monte de amigos e o outro também foi. Virou essa guerra, essa confusão. Eles falam assim: “é, é coisa que às vezes acontece quando a gente chama amigo para ajudar (...).

Capítulo 5: Análise e discussão dos Dados Produzidos

No presente capítulo, analisaremos dados produzidos no processo de formação continuada, para que possamos compreender como se processam mudanças nos sentidos e significados de professores da educação básica em relação à violência nas escolas. Apoiando-nos em Leontiev (1978), entendemos que a consciência é constituída por sentidos e significados que são mediações para transformações na atividade educativa desenvolvida pelas professoras participantes da pesquisa.

Ao analisarmos um processo de mudanças dos sentidos e significados na visão das professoras a respeito de violência nas escolas e o trabalho educativo, vamos analisar as respostas a um questionário de mapeamento histórico-cultural demográfico; produções escritas e artísticas individuais ou grupais e cenas ocorridas durante os encontros do grupo, gravadas e transcritas.

5.1 – Sobre os participantes da pesquisa

Os participantes da formação continuada “Violência nas escolas e o trabalho educativo” foram professoras da educação básica e alunos do curso de psicologia, conforme explicado anteriormente no capítulo 3. Nos limites deste trabalho, vamos analisar apenas as possíveis mudanças dos sentidos e significados das professoras em relação à violência. No entanto, lembramos que tais dados foram produzidos em interação com alunos e professores de psicologia.

O primeiro ponto que consideramos importante destacar é quem são as docentes que se dispuseram a participar da atividade de formação e quais suas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Por meio de questionário, identificamos serem professoras da educação básica que atuam em escolas públicas municipais e estaduais. Dentre oito professores inscritos para o grupo, três compareceram para o primeiro encontro.

O fato de as participantes da pesquisa comparecerem ao primeiro encontro espontaneamente, respondendo pessoalmente ao convite feito, merece destaque, visto que nos mostra a receptividade de cada uma para com a proposta apresentada. Embora tenhamos identificado diferenças nos motivos pelos quais essas pessoas participaram do grupo, observamos que a proposta correspondeu a determinadas expectativas em relação à formação para lidar com o fenômeno da violência nas escolas.

Ainda a respeito das participantes desta pesquisa, destacamos três pontos:

1) As professoras não moram em regiões próximas ao local das escolas onde trabalham, o que pode explicar o motivo de pouco conhecimento e contato com a comunidade à qual pertence a escola, ainda que, conforme abordaremos mais adiante neste texto, estivessem sensivelmente preocupadas com a violência sofrida pelas crianças e adolescentes com os quais atuavam.

2) As docentes estavam há dois anos ou mais na escola em que atuavam e não trabalhavam em outras escolas, o que nos sugere um certo conhecimento e envolvimento delas com os alunos com os quais trabalhavam.

3) As professoras afirmaram que não mudariam de profissão, o que demonstra também o envolvimento delas com a atividade educativa, fato que podemos verificar em outros dados desta pesquisa.

Os aspectos destacados indicam-nos elementos importantes sobre a singularidade dos professores que buscaram a formação. Embora tenham pouco conhecimento e contato com a comunidade trata-se de profissionais envolvidas com a profissão e interessadas em ampliar seus conhecimentos para poderem melhorar sua atividade profissional junto à população com que atuam, ou seja, de certa forma já entendem a necessidade da relação teoria e prática, o que pudemos verificar com maior clareza, durante o processo de formação.

No que diz respeito à formação inicial, as professoras fizeram cursos de graduação na área da educação, pedagogia e licenciatura. As instituições em que se formaram,

particulares e uma fundação, são reconhecidas pelo trabalho desenvolvido na região. Apenas uma das professoras possui especialização, porém todas afirmam que participam de cursos oferecidos pelas secretarias de educação ou diretoria de ensino.

As atividades sociais e culturais são escassas: vão pouco ou não vão ao *cinema*, *teatro*, *shows* e *museus*. Em geral, leem livros e revistas da área educacional ou religiosa. A atividade sindical ou outra participação em movimentos sociais é inexistente. Nesse sentido, em um dos encontros do processo de formação, uma das professoras expõe as dificuldades para realização de tais atividades, em razão da intensa rotina de trabalho que desenvolvem.

No que se refere à vivência de situações de violência, duas das professoras dizem que as vivenciam nas relações interpessoais com outros professores, no trabalho. Abordam a invasão e depredação da escola em que trabalham. No primeiro encontro, essas vivências também são abordadas, bem como as professoras revelam saberem da violência doméstica sofrida por seus alunos.

Apesar de estarem em diferentes fases da carreira profissional e da vida pessoal, as professoras demonstram vivências e objetivos semelhantes: trabalham em escolas localizadas em periferia e regiões consideradas com alto índice de violência e buscam intervir nessa realidade. O fato de nunca terem participado de um curso de formação sobre violência nas escolas, bem como a vontade de aprender como trabalhar melhor com as crianças a respeito desse fenômeno, constituíram-se em motivações para participarem do grupo.

No que se refere a observação das professoras sobre o fato de esse tema não ter sido tratado anteriormente em processos de formação continuada, indica-nos que o tema é de interesse dessas profissionais. Tal fato nos remete a outras pesquisas, como as de Placco (2005), Martins, E. (2005) e Silva (2006), nas quais os professores solicitam formação para lidarem com o fenômeno.

Ainda sobre a questão abordada pelas professoras quanto às atividades de formação sobre violência nas escolas, Correa e Piotto (2007), ao discutirem a supervisão de estágios na formação inicial em Pedagogia, abordam a necessidade dessa formação, tendo em vista os depoimentos dos estagiários a respeito da violência que ocorre por parte da escola em relação aos alunos.

De acordo com as autoras acima citadas:

(...) o papel dos órgãos gestores, para além de procurar garantir, junto aos seus superiores na burocracia existente, as condições para um bom funcionamento da escola, também têm responsabilidade no que se refere à formação dos profissionais e ao acompanhamento contínuo das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano escolar. Além desses, acreditamos que os responsáveis por cursos de formação de professores, dada a sua inserção nas escolas e seu decorrente conhecimento da situação a que são submetidos tantos alunos, devam assumir com estes um compromisso que vá além da constatação dos fatos. (Correa e Piotto, 2007, s/p)

Com base nas afirmações das professoras que participaram desta pesquisa e das autoras acima, faz-se importante a organização de processos formativos para discutir sobre violência nas escolas. Também Silva (2006) destaca a necessidade de formação para os professores poderem enfrentar a violência nas escolas, no âmbito das possibilidades do trabalho educativo. Nas palavras da autora:

(...) uma das possibilidades que vislumbramos, a fim de contribuir para o processo de superação das relações de violência, é a formação de professores, instrumentalizando-os para que, dentro dos limites de sua atuação, possam enfrentar situações em que a violência se apresente. Sabemos dos diversos aspectos que devem ser levados em consideração, quando se propõe enfrentar a violência nas escolas, mas nossa tese é a de que o conceito de violência de que os professores se utilizam é fincado no biologicismo e na religiosidade, imobilizando-os para a ação. São também apropriações realizadas por meio de um processo de formação acadêmico alienante, que não deu conta de formá-los, para perceberem as múltiplas determinações dos fenômenos com os quais lidam, levando-os a sempre buscarem apenas culpados para as mais diversas situações. (p.71/72)

As palavras da autora acima citada permitem-nos dizer que é preciso que os trabalhadores da educação se apropriem de conceitos científicos sobre violência, para além daqueles biologicistas, e que assim possam reorganizar seus conceitos espontâneos, para então

terem condições de compreender melhor a realidade de violência que se apresenta em seu trabalho, bem como planejar suas atividades educativas a fim de contribuir para a superação da violência nas relações escolares.

5.2 – Análise das cenas destacadas

Ao longo deste texto, analisaremos algumas cenas destacadas, considerando os seguintes aspectos: motivos e necessidades de participação em processo de formação continuada; os conceitos sobre violência; vivências de situações de violência e violência nas escolas; sentimentos e emoções expressos em relação a situações de violência e ao trabalho educativo; sentidos e significados sobre a profissão e a busca por mudanças na prática profissional.

Conforme apontado anteriormente neste capítulo, no processo de análise partiremos de algumas cenas já destacadas, pois consideramos serem representativas dos dados produzidos neste estudo. Porém, no desenvolvimento da análise, articularemos outros elementos do discurso das professoras a fim que contribuam para a compreensão dos dados em discussão.

A primeira cena que analisaremos ocorreu logo no início do processo de formação continuada. As professoras participantes haviam recebido em sua escola o convite e proposta do grupo de formação continuada e assim já tinham informações mais detalhadas sobre o trabalho a ser desenvolvido, no que se refere aos objetivos, conteúdos, metodologia, além de estarem cientes de que o processo de formação seria o instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa.

A referida cena, foi por nós denominada **‘Professoras que buscam conhecimentos para ajudar’** – anteriormente apresentada na página na qual as professoras abordam a violência sofrida pelas crianças e adolescentes com os quais trabalham, bem como a

necessidade de ajudá-los como motivos para participarem do processo de formação. Também apresentam suas expectativas no trabalho a ser desenvolvido no grupo.

De acordo com os dados, podemos observar que se imbricam os motivos e necessidades para a participação no grupo e seus conceitos sobre a profissão. No entanto, o primeiro ponto que consideramos na análise dessa cena foi a motivação das professoras do grupo para a participação nos encontros de formação continuada, a fim de discutir a violência nas escolas e o trabalho educativo.

As professoras abordaram os motivos da procura pelo grupo e suas expectativas sobre o trabalho a ser realizado. Nesse sentido, pudemos verificar que o primeiro ponto abordado foi a atuação profissional em regiões consideradas violentas, e com alto índice de criminalidade. As escolas em que essas profissionais atuam estão localizadas em bairros de periferia, ficando uma delas próxima a uma das favelas do município. Isso pode ser percebido na seguinte fala de uma professora:

(...) e justamente por nós estarmos assim, por fazer parte de uma área, estar dentro de uma área onde a violência acontece mesmo. Assim, bem na nossa porta. Eu não sei se vocês viram as notícias do que aconteceu na nossa escola também. (Mírian – 1º encontro)

As participantes da pesquisa julgam que o lar, a família, não estão dando conta de educar, além de tratarem as crianças com violência. Dessa forma, observam que: *(...) lá onde eles [alunos] ficam, é só violência. Eles podem contar é conosco mesmo (...) sei lá, tentando amenizar, um pouco, a infância deles. (Mírian – 1º encontro)*

No último encontro, como discutiremos adiante, as professoras falam com espanto e admiração sobre os cuidados dos vizinhos com as crianças quando a polícia detém alguém da comunidade.

No entendimento das professoras, muitas vezes as crianças só podem contar com elas. Interessante notar aqui que não mencionam outras instituições, serviços públicos e projetos existentes no bairro em que vivem seus alunos, revelando já nesse momento poucas

integrações entre os equipamentos sociais presentes nessa comunidade, o que observaremos também nas falas delas em outros momentos do processo de formação.

Ainda no que se refere aos motivos para participação no grupo, outra professora fala sobre a necessidade de intervir na realidade vivida pelos alunos:

Então a realidade que a gente convive no dia-a-dia, nas escolas, e que os alunos trazem para gente também das casas deles, do lar, é muito triste essa realidade deles. Então, eu queria ajudar. Não só chegar à aula, passar a minha matéria ali pra eles e ir embora (...) Eu gostaria muito de ajudar sim, nem que fosse uma pequena parte, mas eu gostaria de estar ajudando.(Marília – 1º encontro)

Em síntese, no que diz respeito aos motivos para a participação no processo de formação continuada, destacamos nessa primeira cena três pontos: 1) atuação profissional em contextos marcados pela violência; 2) a necessidade de ajudar a amenizar o sofrimento dos alunos; 3) buscar compreender o que, do ponto de vista da educação, é possível fazer para enfrentar essa realidade.

Dessa forma, parece-nos que, nesse primeiro momento do grupo, as professoras, ainda que preocupadas em como intervirem na realidade, têm como finalidade amenizar o cotidiano vivido pelos alunos. No entanto, ainda não está claro para elas como podem, do ponto de vista do trabalho educativo, contribuir para a superação da violência nas relações sociais escolares.

As participantes do processo de formação estão sensivelmente implicadas na questão da resolução do fenômeno da violência nas escolas. No entanto, parece-nos que ainda se posicionam individualmente e não de forma coletiva, pois está bastante presente a ideologização do professor como redentor, como aquele com quem os alunos podem contar. Também não são ainda mencionadas as formas de violência da própria escola.

Diante do exposto acima, uma reflexão se faz necessária em relação às palavras ‘ajudar’ e ‘amenizar’, pois os termos não pressupõem transformação, mas sim adaptação à realidade de violência, levando os alunos a encontrar formas de sofrer menos, visto que ajudar

significa prestar socorro, facilitar, amparar e apoiar. Já amenizar quer dizer suavizar, tornar menos penoso, custoso ou difícil. (Houaiss, 2009).

A manifestação da vontade de ajudar e amenizar pode tanto significar colaborar com o outro no seu processo de enfrentamento dessa realidade, quanto colocar o outro na posição inferior, de vítima, que depende do professor ou qualquer outro ator social que se proponha a ajudar. Ao colocar o aluno e seus familiares no lugar de vítima, retiramos deles a possibilidade de se constituir em sujeitos históricos que possam intervir em sua própria realidade tendo em vistas a transformação social.

A respeito da vitimização, Chauí (1998, p.35), ao discutir ética e violência, lembra-nos que a ética entendida como mera defesa humanitária dos direitos humanos contra a violência e reduzida ao assistencialismo, reduz-se a pura e simples ideologia, propícia ao exercício da violência, já que: “(...) o sujeito de direitos está cindido em dois: de um lado, o sujeito ético como vítima, como sofredor passivo, e de outro, o sujeito ético piedoso e compassivo que identifica o sofrimento e age para afastá-lo.”

De acordo com a autora, a vitimização faz com que o agir fique em poder dos não sofredores, que trazem para as vítimas a ajuda, o socorro. Dessa forma, as vítimas perdem a condição de sujeitos éticos e se tornam objetos de compaixão. Então, para que os não sofredores possam ser éticos, é preciso haver duas violências: aquela que existe de fato e deixa vítimas e aquela que se refere ao cuidado do outro como vítima que sofre passivamente e inerte.

Com base nas reflexões de Chauí (1998), podemos dizer que, naquele momento do processo de formação, era preciso, por um lado, contribuir para que as professoras pudessem sair do lugar de vítimas, em direção a uma postura de sujeito histórico; e, por outro lado, para que transformassem seu próprio conceito em relação aos alunos, familiares e comunidade

como simples vítimas da violência, também enxergando-os como sujeitos que podem ser participantes ativos do processo histórico.

Nossa tarefa como pesquisadora era observar como poderia ser mediatizado esse processo de ressignificação das expectativas em relação à formação continuada, de modo que as professoras pudessem se colocar como sujeitos históricos de seu processo de formação. Era preciso que saíssem da postura de vítimas, espectadoras e incapazes, para uma postura de participantes ativas no processo de formação, ou seja, era necessário viabilizar a participação delas, inclusive no planejamento das atividades da formação. Então programamos momentos de discussão das propostas de formação.

Também foram feitas intervenções verbais, incentivando a participação:

(...) eu vou me permitir fazer uma correção da sua fala, posso? (...) a partir de agora, deste nosso encontro (...) nós somos um grupo. Porque, a partir deste momento que a gente vai continuar trabalhando junto, agora é nós! Nosso grupo. (...) (pesquisadora – 1º encontro)

A partir da intervenção acima, da pesquisadora, a professora enfatiza a sua expectativa em relação ao processo de formação:

Que nossa voz então seja ouvida! Que nosso grito de socorro seja ouvido! E a gente fala por nós, é porque se a gente for socorrido, com certeza o aluno será muito mais. Porque se sem socorro a gente consegue fazer bastante coisa, socorridas, assistidas, respeitadas, eu acredito que o futuro com essas crianças seja muito melhor ainda. (Maria – 1º encontro)

Podemos observar que essa expectativa de serem ouvidas e socorridas esteve presente no momento de discussão da proposta de trabalho para o grupo, apresentada pela pesquisadora. Tínhamos como objetivo que as professoras fossem participantes no grupo e assim pudéssemos ajudá-las a romperem com a postura de apenas receber conhecimento, socorro e assistência, a fim de poderem construir uma participação mais ativa no grupo.

A discussão da proposta de trabalho é apresentada na cena **‘Quantas responsabilidades! Podem nos socorrer?’** Dados da referida cena nos mostram que, na

apresentação da proposta de formação, as professoras apresentam suas expectativas em relação ao trabalho, podendo essas ser sintetizadas em duas questões:

1) as angústias e o sentimento de desamparo do professor no desenvolvimento de seu trabalho e a expectativa de que o grupo funcionasse como um grupo de apoio e, até mesmo, terapêutico;

2) a necessidade de discutir sobre políticas públicas de educação, pois entendem que nem tudo depende do professor e da escola.

Na cena em destaque, fica claro que as professoras têm queixas sobre: a sobrecarga de trabalho; o sentimento de tristeza em relação à desvalorização que se faz do trabalho do professor na sociedade atual; a rotina de trabalho desgastante; a falta de investimento nas políticas públicas.

Os aspectos apontados acima, também observados em outras pesquisas e discutidos por autores que tratam da questão da profissionalidade¹⁸ do professor, têm sido identificados como mal-estar docente: alto índice de descontentamento, desmotivação, processos de adoecimento, o que demonstra que tal realidade não se restringe às circunstâncias vividas pelas professoras que participaram deste estudo.

Gonçalves (2007), que estudou sobre a atividade ocupacional como geradora de sofrimento e processos de adoecimento entre professores, explica-nos que a realidade do sistema educacional brasileiro, no qual o professor está inserido, apresenta condições de trabalho inadequadas e alienadoras, nas quais se produzem sofrimentos e adoecimentos.

As falas das professoras são representativas dessa realidade e podemos verificar, na cena referida, que as participantes deste estudo buscam, numa proposta de formação, apoio para sua atuação em sala de aula, na forma de parceria no atendimento ao aluno, naquilo que

¹⁸ Análise crítica de estudos sobre profissão docente e mal-estar docente pode ser encontrada em Facci (2004).

consideram não ser de sua competência. Esse apoio é buscado na forma de um trabalho multiprofissional que possa se somar ao trabalho educativo, ajudando-o.

Por meio do discurso das professoras, podemos observar que as participantes deste estudo entendem, no início do processo de formação, que o trabalho multiprofissional pode não só prevenir o uso da violência entre as crianças quando crescerem, como também ajudá-las a elaborar os conteúdos subjetivos gerados por vivências permeadas por esse fenômeno.

Já pensou que interessante a gente ter uma terapia de grupo com essas crianças (...). Então, se é feito um trabalho de grupo com eles, terapêutico mesmo, porque (...) não chegam lá na escola como um papel branco. Eles já trazem história. (...) se já são trabalhados esses conflitos (...) por profissionais que conseguem dar para eles uma estrutura emocional eficaz, para que, naquela situação em que vivem, eles consigam lidar com aquela dificuldade, provavelmente não vão ter essa violência tão profunda como está acontecendo agora. (...) é como eu disse no encontro passado, se esse trabalho já estivesse sendo feito na escola, na educação infantil, o número dos seus meninos – referindo-se à educadora que atua com jovens em conflito com a lei – seria muito menor. Eles têm três anos e já sabem que a família deles é um caos. Então, o que é que precisa fazer? Precisa trabalhar melhor com a criança, porque saber ela já sabe, ela precisa aprender a lidar melhor com aquilo e quem é que pode fazer isso? Profissionais que lidam com esse tipo de coisa, não o professor. (...) a família é o caos, a comunidade é pior (...) mas tem outros profissionais que iriam cuidar disso. (...) (Maria – 2º encontro?)

Os dados acima destacados, ao mesmo tempo, indicam que as professoras buscam apoio em seu trabalho e estão preocupadas com a superação da violência nas relações sociais. Mostram ainda que elas compreendem as atividades educativas como preventivas¹⁹ à violência, em vez de contribuição para o desenvolvimento de relações sociais que prescindam da violência.

O fato acima nos indica um avanço na compreensão do trabalho educativo em relação à violência, superando, por exemplo, concepções de que esse fenômeno é de responsabilidade de outros setores da sociedade. No entanto, partindo dos pressupostos

¹⁹ Partimos do pressuposto de que existe diferença entre prevenção e promoção: o termo prevenção pressupõe a existência de algo no qual não podemos interferir e, assim, precisamos nos prevenir em relação a ele. Promoção se refere ao engajamento em ações que possibilitem que algo seja de outra forma.

materialista-histórico-dialéticos, a violência é um fenômeno constituído nas relações sociais entre os homens, o que torna necessário refletirmos a respeito do termo prevenção.

Com base em Czeresnia (s/d), que discute a diferença entre prevenção e promoção da saúde, ao pensarmos em prevenção, remetemo-nos à compreensão de que a violência é um fenômeno que existe, tal como uma doença sobre a qual precisamos ampliar conhecimentos para saber como evitá-la, já que não conseguiríamos eliminar esse fenômeno das relações sociais.

Baseando-nos na perspectiva materialista histórico dialética, que fundamenta o presente estudo, enfatizamos a necessidade de romper com essa concepção, pois, assim como o fenômeno da violência se constituiu historicamente ao longo do desenvolvimento da humanidade, é possível sua desconstrução e eliminação das relações sociais entre os homens.

Os dados destacados da atividade acima mencionada revelam-nos que, ainda que não de forma exclusiva, o conceito de violência que as professoras apresentaram naquele momento do processo de formação ainda estava permeado pela compreensão de que a ela é algo inerente ao aluno. Portanto, de certa forma, fundamentam-se em pressupostos biologicistas e, conseqüentemente as professoras acreditam que, por meio da educação, a criança pode se adaptar ao contexto social.

As professoras entendem que podem contribuir para amenizar o sofrimento advindo da vivência nessa realidade, bem como prevenir a possibilidade de envolvimento de seus alunos em atos de violência. Assim, acreditam que a atuação do psicólogo na escola, numa perspectiva de intervenção terapêutica, viria fortalecer o trabalho educativo, pois capacitaria a criança a controlar seus impulsos violentos, bem como a lidar com seu sofrimento.

Com base em Silva (2006, p.29), entendemos que tais conceitos são construídos tendo como ponto de partida a apropriação de concepções advindas do senso comum e de idéias religiosas, bem como de perspectivas teóricas da psicologia ou de outras áreas que explicam a

violência numa perspectiva biologicista. Tudo isto direciona o entendimento dos professores no sentido de que “(...) a violência é uma questão de instinto, da falta de Deus ou de um organismo (sistema) social desestruturado.”

Em nosso entendimento, tal compreensão é insuficiente, visto que compreende a violência como inerente à sociedade e, assim sendo, sempre existirá. Dessa forma, restringe aos indivíduos as possibilidades de controle dos próprios impulsos, apenas adaptando-se às normas de convivência social. Resta-nos ampliar a compreensão do fenômeno para podermos visualizar possibilidades de superação da violência nas relações sociais.

No que se refere ao reconhecimento da existência de violência na escola, podemos verificar que, nesse momento, as professoras mencionam aquela forma que ocorre ‘contra a escola’ (patrimônio), mas não tratam da violência na escola e nem da violência da escola, corroborando o já encontrado nas pesquisas sobre violência nas escolas, realizadas por Placco (2005) e outros, Martins, E. (2005), Silva (2006).

Da mesma forma que as pesquisas acima citadas, nesta também o aluno é bastante mencionado pelos professores. A diferença é que, neste estudo, em um primeiro momento, o aluno é citado principalmente como vítima da violência, em especial aquela cometida no interior da família, ou seja, a violência doméstica sofrida por ele.

Entendendo que, do ponto de vista do processo de transformação da consciência, torna-se fundamental o sujeito olhar para suas próprias intervenções na realidade histórica em que vive, podemos dizer que a reflexão apresentada nessa cena nos indica a possibilidade de uma evolução dos significados a respeito da violência nas escolas e do trabalho educativo.

Ainda precisávamos, no entanto, conhecer como esse movimento tomaria forma nas atividades desenvolvidas pelas professoras. Nessa direção, observamos que, ao final do primeiro encontro, surgiu a questão da interação professor e aluno. Destacamos então a cena

‘**A lei da ação e reação**’, situação que nos indica o reconhecimento, pelas professoras, de que a violência também ocorre na escola, na interação entre professores e alunos.

Os dados revelam a compreensão pelas participantes dessa forma de funcionamento ‘ação e reação’ como um esquema de interação – com os alunos – que lhes parece dominá-las. Observamos que, em outros momentos, surgem queixas sobre os comportamentos dos alunos, mas as docentes expressam suas dificuldades com o exercício da autoridade.

Ao analisarem que praticam a violência na relação com alunos, as professoras comentam sobre as diferenças deste ato em relação àqueles perpetrados pelos alunos, pois elas detêm um poder que eles não detêm. (...) *Porque a gente tem a condição de autoridade, então ‘senta e fica quieto, por favor’ (...) e encerrou o assunto. (...) a gente (...) tem o poder (...)* (Maria -1º encontro)

Nesse momento, ainda que as professoras abordem o fato de que a educação é violenta, elas ainda têm dificuldades para diferenciar o que chamam de violência e também quais atitudes fazem parte do exercício de autoridade do professor no processo de desenvolvimento da sociabilidade do aluno. A intervenção muitas vezes é necessária, mas talvez a forma como seja feita possa se traduzir em uma violência.

O fato de as professoras tomarem consciência do esquema ‘ação e reação’ nos mostra indicativos da compreensão de que a violência não está apenas no outro, na comunidade; está na escola e também em suas próprias atitudes. Porém, era necessário contribuímos para o processo de reflexão das professoras no intuito de poderem assumir sua autoridade no processo educativo, orientadas pela finalidade do processo educativo junto às crianças e adolescentes.

Os dados acima nos remetem à questão da educação na nossa sociedade capitalista: ao mesmo tempo em que tem como finalidade a humanização daqueles que dela participam, também estão presentes, em seu desenvolvimento, processos ideológicos que mantêm a

alienação. A respeito desses processos ideológicos na educação, remetemo-nos aos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), em especial quando abordam a questão da violência simbólica.

De acordo com esses autores, essa forma de violência, sutilmente presente nos mecanismos sociais coercitivos, nem sempre é reconhecida como tal por quem a sofre. Esse tipo de violência é definido como “(...) poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força; acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. (Bourdieu; Passeron, 1975, p.19).

No caso do presente estudo, buscamos contribuir para que as professoras, ao reconhecerem os processos ideológicos que perpassam a organização da escola, possam, como sujeitos históricos, romper com explicações culpabilizadoras dos alunos, passando a engajar-se em atividades cuja finalidade seja a transformação da realidade marcada pela violência. Assim, não se trata de que as professoras se sintam culpadas por suas atitudes, pois, caso isso ocorra, as implicações subjetivas podem levá-las ao desânimo e ao sentimento de impotência.

Em síntese, verificamos que as professoras, quando procuraram a formação continuada, estavam preocupadas com a educação das crianças e a violência sofrida por elas, como nos indica o *haikai* produzido por uma delas: *O mundo dentro e fora da escola, saber escolher/ porque a sua escolha faz o mundo./ Destruir. Construir./ Objetivo/Planeta Terra. (Marília)* E outras professoras expressam os sentimentos que perpassam a realidade vivida: *Pânico, medo, raiva. / Crianças esquecidas./ É perverso! (Maria). Violência!./ Um muro, tortura, medo, o sofrimento./ Esperança. (Mírian)*

Ao observarmos os *haikais*, verificamos que as docentes, ao abordarem seus motivos para participar do processo de formação, indicam que percebem a violência que acontece nas suas relações sociais de trabalho e buscam, no processo de formação, conhecimentos que

possam se tornar caminhos que as orientem em suas atividades profissionais, em situações marcadas por diferentes formas de violência.

Os dados acima revelam que, ao tratar dos aspectos de sua vida profissional, as participantes expressam conteúdos afetivos que orientam a busca por um trabalho multiprofissional na escola. A profissão é vivida com muitas angústias.

No caso dessas professoras, emergiram sentimentos de impotência e solidão, manifestando ao grupo um pedido de socorro, assistência e respeito. Uma delas disse literalmente que a palavra que para ela sintetizava o fato de estar participando do grupo era 'socorro'. As professoras parecem revelar nessas falas a sobrecarga do trabalho e quanto vivenciam a prática cotidiana com sofrimento, novamente apresentando um discurso queixoso diante do cotidiano alienante.

Os significados dos termos 'socorro' e 'respeito' precisam ser discutidos para que possamos avançar na compreensão dos dados produzidos no processo de formação: *Socorro* palavra de origem latina *socorrer*, significa vir em auxílio e se refere a defender, proteger, ajudar, dar esmola, auxiliar alguém em situação de perigo ou desamparo. Já *respeito*, advindo do latim *respectus*, significa 'consideração, atenção'. Ou seja, refere-se ao ato ou efeito de respeitar-se e aos outros; tratar com reverência, obediência ou acatamento; venerar, tomar em consideração; sentimento de medo ou receio. (Houaiss, 2009)

Observamos que, a despeito de, cognitivamente, as professoras apontarem desde o primeiro encontro a preocupação em contribuir, do ponto de vista do trabalho educativo, para a intervenção na realidade permeada pela violência, daí buscarem a formação continuada, a postura com que se colocam na busca por esse conhecimento é fragilizada. Mas um elemento está presente na intenção das professoras, quando procuram o grupo: vão à universidade reivindicar ajuda de quem supostamente sabe mais que elas.

Por meio do discurso dessas profissionais podemos verificar que elas se colocam ainda fora do grupo, ao manifestarem a expectativa de serem ouvidas por professores e alunos da universidade, pois, no contexto atual, essa instituição constitui em um fetiche de poder, estendido a quem dela participa. Ou seja, podemos identificar, no que diz respeito à necessidade de participação no grupo, uma clara intenção: queremos ser ouvidas.

Nós temos que buscar pessoas como vocês, grupos como vocês, para que, de fato, a nossa fala seja ouvida, por alguém, pelas pessoas que estão além de nós, que estão num poder além de nós. (...) são pessoas como vocês que vão fazer com que nossa fala seja ouvida, (Maria, 1º encontro).

Em síntese, podemos dizer que as manifestações das participantes nessa cena nos mostram vivências emocionais que podemos nomear como desamparo e solidão no exercício profissional. Já no que se refere à desvalorização do trabalho do professor, revelam tristeza que, poderíamos dizer, está permeada por ressentimento. Tais sentimentos e emoções se apresentam em unidade com o processo de pensamento/linguagem, daí serem fundamentais para compreendermos os significados e sentidos que constituem a consciência.

Martins (2007, p.81) nos explica que, no processo de desenvolvimento da consciência, à medida que os seres humanos constroem um vínculo com o universo em que vivem, transformando seu contexto por meio da atividade, subjetivam essa realidade. “Solidificam esta subjetivação na forma de pensamento para, até mesmo, melhor atuar”. Assim, pensamento e vivências emocionais se constituem em uma unidade fundamental para o processo de transformação da consciência.

Duarte (2004) nos explica que aspectos afetivos são mais do campo do sentido; já os aspectos cognitivos são mais do campo do significado, mas estão sempre unidos. Essa relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo. Dessa forma, estão imbricados no processo de consciência dos indivíduos os aspectos cognitivos e afetivos, isto é, os sentimentos e as emoções.

Para as professoras participantes deste estudo, a busca por formação continuada esteve vinculada a alguns de seus sentimentos e emoções como a impotência, desamparo, solidão, tristeza e ressentimento, em decorrência disso, elas se orientaram pela necessidade de intervenção na realidade em que atuam. No entanto, faz-se necessária nesse processo a ressignificação de suas vivências afetivas na direção de transformações em sua atividade, superando a postura de vítimas impotentes constatada na primeira cena.

Ao pensarmos sobre o processo de mudanças na consciência, torna-se fundamental analisarmos os significados e sentidos das ações, pois, de acordo com Leontiev (1978), a consciência humana se caracteriza por relações específicas entre o significado e o sentido da ação, isto é, torna-se fundamental compreendermos a relação dos aspectos cognitivos e afetivos nas colocações das participantes da pesquisa.

Os dados mostram que as professoras participantes da pesquisa expõem diferentes sentidos e significados para um processo de formação, os quais são expressos de forma caótica, a partir do cotidiano. Ou seja, vivem a profissão com sofrimento, sensação de impotência, mas, ao mesmo tempo, com esperança de que possam intervir na realidade.

Em síntese: as professoras, do ponto de vista cognitivo, já compreendem a importância da ação educativa no enfrentamento da violência e buscam a formação para aprenderem a lidar com o fenômeno, embora, do ponto de vista afetivo, apresentem uma postura fragilizada, observada na forma de desamparo, solidão e sentimentos de incapacidade para a ação educativa.

Para o autor acima citado, precisamos estudar a consciência do homem intrinsecamente ligada aos modos de vida humanos, ou seja, “(...) devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (...) como a estrutura da consciência do homem

se transforma com a estrutura de sua atividade” (Leontiev, 1978, p.92). Nesse sentido, é imprescindível analisar o contexto atual do trabalho docente.

As condições profissionais das professoras favorecem o trabalho solitário, assim como limitações para o desenvolvimento de suas ações educativas, além de esmagarem seus corpos e mentes em uma rotina cansativa, na qual muitas vezes diluem suas intencionalidades de um trabalho educativo com a finalidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido.

No segundo encontro, então, destacamos a cena **‘De quem é a culpa?’**, que nos mostra um movimento em relação ao encontro anterior, no que diz respeito à compreensão do papel do professor como responsável pelo processo de socialização de crianças e adolescentes. Continua ainda em questão a responsabilidade de intervenção educativa e as possibilidades do processo de escolarização formal para o desenvolvimento dos indivíduos.

A cena trata de um questionamento das professoras sobre a culpabilização das famílias em relação a possíveis falhas no processo de sociabilidade e também à importância de uma equipe multiprofissional para o desenvolvimento do trabalho educativo, no processo de escolarização. Ou seja, o foco são as crianças e adolescentes com as quais trabalham e que vivenciam situações de violência.

Na cena citada, podemos observar que as professoras refletem sobre as próprias atitudes em face das responsabilidades do processo educativo, o que já é diferente da ‘necessidade de ajudar’ apresentada anteriormente. Uma delas faz uma reflexão sobre a importância de assumir a responsabilidade pela ação educativa e não ficar culpando o outro pelas situações de falha no processo de sociabilidade.

Nessa direção, destacamos os dados produzidos pelas professoras em atividades direcionadas pelas coordenadoras do grupo, de forma que pudessem refletir sobre suas concepções de violência e apropriar-se de conceitos na perspectiva do materialismo histórico

dialético. Buscamos, por meio de leituras e discussões sobre textos relativos à violência, discutir este conceito no sentido de que tal compreensão pudesse ser ressignificada e, assim, produzíssemos dados para nossa pesquisa.

Nesse segundo encontro, buscamos compreender e problematizar o conceito que as professoras tinham sobre violência e, com os dados obtidos na dinâmica: “sobre a violência – o que penso, sinto e imagino”, pudemos verificar que os significados para violência se expressam como: várias formas de agressividade, agressão física, psicológica, social e econômica.

No que diz respeito aos sentimentos, observamos palavras ligadas à dor e à destruição que nos parecem revelar as consequências para a vítima de um ato de violência. Medo, angústia, insegurança que indicam a postura fragilizada em face de situações de possível ocorrência de violência. Além disso, culpa, raiva, fracasso e impotência que orientam para uma possível atitude de busca de conhecimentos para agirem diante da ocorrência do fenômeno.

Quanto ao que se imagina sobre a violência, as respostas podem ser categorizadas: 1) como formas de avaliar a possibilidade de uso da violência (violência não é a solução e não-violência). 2) O que precisamos fazer em relação à violência (transformar, minimizar, melhorar a formação). 3) De que trata a violência (poder, força, tipos: física e psicológica).

No que diz respeito à compreensão da violência, podemos verificar, nos dados acima, que as professoras começam a compreender que o fenômeno não se restringe à sua forma física. Elas também mencionam os diferentes graus de violência e a igualam à expressão dos sentimentos de raiva, ira, revolta, considerados tipos mais simples, até os mais graves como tirar a vida de alguém.

De acordo com Odalia (1985), o ato de violência que nos parece tão óbvio, como aquele em que se tira a vida do outro, pode envolver tantos aspectos, que, ao serem analisadas

as sutilezas da situação, pode não ser considerado violento. Também Martín-Baró (1997) nos explica que os atos de violência são definidos como tais a partir dos conflitos sociais, valores e interesses da sociedade em que ocorrem.

Quanto à relação sentimentos e emoções e violência, podemos verificar o equívoco em igualá-los aos atos de violência. No entanto, com base em Martín-Baró (1997) que, ao analisar a violência, fez considerações que foram tratadas no capítulo 2 do presente trabalho, indicamos que os sentimentos e emoções podem ser considerados na análise de um ato de violência, no entanto não de forma imediata.

Para refletirmos sobre a relação entre violência e sentimentos/emoções, precisamos compreender que, embora haja dificuldades de controle da raiva ou do ressentimento diante de uma situação em que os objetivos do indivíduo estejam frustrados, o uso da violência vai depender também de outros fatores. Assim, os sentimentos não são sinônimos de violência, mesmo que possam estar envolvidos em uma manifestação de violência.

Ao abordar os sentimentos como equivalentes à violência, podemos observar que as professoras ainda não se apropriaram do conceito de violência, pois consideram que a simples expressão facial que represente os sentimentos citados viola outro ser humano.

As citações de Martín-Baró, acima apontadas, indicam-nos que as concepções das professoras se encontram no nível dos conceitos espontâneos, pois ainda não conseguem estabelecer relações mais complexas entre vivências emocionais e atos de violência. Por outro lado, têm razão quanto ao fato de que os atos de violência variam quanto à sua gravidade.

Com o objetivo de produzir novos dados e verificar mudanças no conceito das professoras em relação à violência e violência nas escolas, solicitamos a elas que trabalhassem em grupo, discutindo as suas respostas pessoais na atividade de redação, realizada anteriormente. Nessa discussão, surgiram reflexões sobre a violência como parte do cotidiano:

(...) a gente colocou esse menininho [no cartaz produzido pelas professoras em um dos encontros] com o controle nos olhos, com os olhos tapados. (...) é aquela violência que não deixa ver, não deixa adivinhar, não pensa. (...) E nós fizemos em duas partes, a violência física (...) e aqui a gente foi diferenciando dos tipos de violência camuflada, a velada. (...) a gente tinha uma visão de violência. E agora, estamos vendo que até colocamos a violência, como parte de nossa vida. E fomos descobrindo que a gente pratica, que ela está inserida na família da gente e que a gente não se deu conta (...) (Maria – 3º encontro)

Os dados acima apresentados nos mostram que as professoras continuam apontando as dificuldades que vivem no trabalho e reconhecem, novamente, a violência que sofrem e a que praticam em diferentes espaços da vida cotidiana. Verificamos também a reflexão sobre como enfrentam o cotidiano, se de forma passiva ou de forma participativa.

Essa violência, ali, é medo de se manifestar de acordo com a sua vontade. (...) então a gente tem vontade de fazer, a gente tem vontade de dizer não, (...), mas aceita essa violência (...). Só pelo fato da pessoa chegar ali. Você já desmonta tudo aquilo que você já tinha preparado, pensado, organizado. (Maria – 3º encontro)

As falas acima podem ser analisadas em conjunto com os dados produzidos no *haikai* do terceiro encontro, quando as professoras usam as seguintes palavras para serem utilizadas na poesia: rotina, coragem e modificação.

O *haikai* produzido nos indica o movimento de reflexão sobre as dificuldades do cotidiano e as contradições presentes no processo de reflexão sobre o trabalho educativo: *Rotina,/ como refletir /e trazer para o dia a dia, /(...) /Coragem para enfrentar o cotidiano/ e transformar/ Buscar brechas no cotidiano/ (...) Modificação: / tentar transformar a rotina do dia a dia em algo diferente,/ Não à mesmice!*

Os dados acima nos permitem verificar que, ainda que analisem a rotina como desgastante, as professoras expressam outros sentimentos, como: a coragem e a necessidade de transformação, sinalizando que ações e operações se fazem necessárias nesse processo, o que se visualiza nas palavras: *enfrentar, buscar brechas, e não à mesmice.*

Considerando as relações entre pensamento, linguagem e vivências emocionais discutidas por Vigotski (1998, p. 125/126) em que nos explica que o pensamento pode se transformar “(...) numa espécie de servo das paixões, numa espécie de subordinado dos impulsos e interesses emocionais (...)” ou, pelo contrário, as emoções podem dar vivacidade ao pensamento “(...) orientado para a resolução de uma tarefa de importância vital para o indivíduo (...)”, podemos afirmar que as palavras acima são indicativas de transformações de uma postura fragilizada para uma postura mais ativa.

Em outras palavras, poderíamos dizer que à medida que o professor se encontra diante de uma realidade que se torna insuportável para ele, por meio do pensamento pode reconhecer emoções e sentimentos mais profundos que o levam a imaginar uma realidade diferente e assim, pelo pensamento entrelaçado por fortes emoções, pode se pôr a inventar uma nova realidade.

Pode-se verificar o mesmo na análise sobre o cotidiano em que as professoras discutem o exercício profissional e o processo educativo. Vejamos a Cena: **Eu não educo ninguém (...) nem meus filhos. Não dá tempo!** Nessa cena, a professora reclama da quantidade de tarefas que são solicitadas ao professor, como, por exemplo, ensinar a assoar o nariz, o cuidado com os móveis e materiais, etc. Ela reclama de sua rotina de trabalho na qual não sobra nem tempo para educar os próprios filhos.

No que se refere à profissão, uma das docentes aborda o papel do professor, bem como as atividades que ele tem sido chamado a desenvolver, muitas vezes esvaziando o sentido de ser professor. Nesse aspecto, sente-se violentada. De acordo com a professora, ela se enxerga *fazendo mais coisas de família do que de professor.*

(...) porque esse texto que a gente está discutindo sobre a violência (...) eu descobri que eu estou me violentando. (...) odeio quando me chamam de educador, eu não educo nem meus filhos. Não dá tempo! (...). Eu educo? Não! Eu escuto o que eles têm para me falar (...) Maria – 2º encontro)

A fala expressa uma reflexão interessante sobre o resgate da atividade do professor no ensino dos conhecimentos historicamente acumulados. Mas a professora ainda precisa compreender seu papel e superar o discurso da dualidade família e escola, pais e professores, pois, no enfrentamento da violência, sob a perspectiva do trabalho educativo, perguntamos a nós mesmos se podemos ver família e escola como algo tão separado.

Então, se defendemos que a família e a escola devem se unir na tarefa educativa, é necessário entender que ambas têm papéis diferentes nesse processo. O desafio que se coloca é compreender em unidade essas instâncias diferentes. Parece-nos que a análise feita a respeito das relações escola/comunidade, mais adiante, pode contribuir para refletirmos sobre essa questão. Ou seja, a escola vista como um equipamento social da comunidade precisa estar em consonância com as finalidades desse grupo e suas famílias.

Nessa direção, ao mesmo tempo em que a professora reivindica o ensino como papel do professor e, num discurso acalorado, tenta negar a dimensão educativa, também nos mostra o que a angustia em vista da responsabilidade educativa. A vivência da profissão como responsável pela educação do outro é mencionada como angustiante, em razão das condições de trabalho:

É, é essa angústia que o professor está vivendo, e eu acho que vocês também, como professores também, vocês aqui na universidade, como professores, (...) Eu não educo meus filhos, não dá tempo, sabe que horas que eu vou ver meus filhos? Onze horas da noite, duas horas da manhã(...)(Maria – 3º encontro)

Em outro momento, verificamos que uma das professoras, já mais integrada ao grupo, busca uma identificação com os professores universitários e pode então manifestar seus sentimentos e analisar um pouco mais o que produz essas condições angustiantes. Nesse sentido, outra professora questiona o que é papel do professor e o que é papel da família no ensino das regras morais. A professora assim se expressa: (...) *porque eu sou professora e ao mesmo tempo que, como ela diz palavra educadora, a gente tem que tentar educar ... mas na verdade a gente não consegue. (Marília– 4º encontro)*

A fala acima nos revela que a professora manifesta uma visão idealista de seu papel e uma cobrança sobre os resultados do ensino como se fosse a única responsável pelo processo de socialização. Ela aborda o ensino da perspectiva de certo ou errado, considerando que a família ensina, mas que o aluno não quis e não quer aprender, deixando transparecer uma concepção de separação rígida entre o que a escola e a família devem ensinar.

E a gente se esforça para explicar o que é certo e o que é errado, porque eles, dentro da cabecinha deles, já sabem o que é certo o que é errado. A gente não tem que ficar falando para eles o que é certo o que é errado. (...) eles já têm o conceito, os pais deles já falaram para eles o que é certo e o que é errado. Às vezes, tem alguns alunos que fingem que não entendem. Eles fingem (...) [pois] se a família não passa, eles aprendem com a vida (...) (Marília- 4º encontro)

As professoras demonstram a expectativa de que o aluno aprenda por imitação, analisando sozinhos as diferentes situações e as consequências das atitudes tomadas, o que parece revelar que a escola não tem contribuições a oferecer no processo de sociabilidade.

(...) na escola, mesmo, eles estão vendo o comportamento de um colega e o comportamento do outro, então dá pra eles compararem, olha, aquele colega é assim, faz tudo certinho, copia matéria, estuda, vai bem na prova. Tem aquele outro que não abre o caderno (...)(Marília- 4º encontro)

Nessa direção, pudemos observar que a questão do sentido atribuído pelo aluno ao processo ensino aprendizagem é algo que preocupa as professoras. No entanto, essa preocupação aparece de forma cotidiana e a reflexão sobre esse processo está pautada, em um primeiro momento, pelo pensamento espontâneo.

Tem aluno meu que tem o caderno em branco (...) e eu passo matéria todos os dias. E não tem uma folha [com anotações] e eu dou nota de caderno também. Eu pedi o caderno para olhar: “ah! Professora, não tem nada da sua matéria, não” – eles vão logo falando. (Marília – 4º encontro)

Os dados acima nos remetem à questão do sentido produzido por alunos e professores para o processo de escolarização. Leontiev (1978) nos ensina que tal sentido encontra-se conectado ao motivo correspondente e dirige nossas ações. Assim, a fala da professora nos mostra que o aluno não se mobiliza para realizar as ações propostas por ela em

suas aulas. A reflexão que se faz necessária é como intervir nesse processo e contribuir para mudanças nas atividades de professores e alunos.

Sforni, Bernardes e Moura (2003), ao discutirem sobre a organização do pensamento e a aprendizagem de conceitos na atividade de ensino, nos lembram:

(...) a existência de momentos em que diálogos são estabelecidos em sala de aula, não apenas por dever de criar um ambiente democrático, mas porque a situação educativa consiste em uma permanente negociação de significados. Quando estes significados são explicitados, a mediação do professor pode se colocar em tempo e espaços adequados para intervenções pertinentes. (Sforni; Bernardes; Moura, 2003, p.56)

De acordo com as considerações dos autores acima citados, podemos inferir a necessidade de mediação do professor para que o aluno possa ressignificar sua postura e, nesse processo, produzir novos sentidos para as atividades escolares. E, na mesma medida, professores também reorganizarem as atividades propostas. Ou seja, ambos precisam tomar consciência a respeito das finalidades do processo de escolarização.

Durante o desenvolvimento do processo de formação continuada, pudemos verificar que as professoras buscam analisar suas dificuldades de transformar a prática educativa e contribuir para a produção de sentido para aprendizagem do aluno. Assim, os dados mostram que as participantes da pesquisa buscam articular essas dificuldades com as vivências de um cotidiano paralisante e repleto do uso de violência nas relações sociais.

(...) você faz o curso, você sabe toda a teoria. Aquilo ali se desmancha tudo na sua frente: você grita, você xinga, por conta de um relógio, por conta de um caderno(...) Tudo aquilo que você fez no trabalho acaba ali por causa de quem? De uma criança, que talvez não entenda nada, nem por que esta sentada naquele banco. (Maria – 7º encontro)

A reflexão da professora parece sinalizar o movimento de seu pensamento: como articular os conhecimentos adquiridos nos processos de formação (conhecimento científico) com a prática em sala de aula (vivência cotidiana). E ao abordar os conhecimentos científicos, questiona-se como pode utilizá-los para ações não cotidianas em sua sala de aula e assim qualificar o pensamento espontâneo.

De acordo com Vigotski (2001, p. 350), “O desenvolvimento começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude”. Entendemos que esses dados nos indicam que o enfrentar processos de alienação na atividade profissional começa a se constituir como motivo para o processo de formação. O foco não é mais o aluno indisciplinado que atrapalha, mas o desafio de intervir para que a ‘criança entenda por que está ali’.

Ao longo do processo de formação, observamos que as professoras expressam a expectativa de que possam se apropriar de conhecimentos que as instrumentalizem para que possam desenvolver sua atividade profissional. Porém, ainda revelam em seus discursos a expectativa de que o grupo seja apoio para o exercício da profissão, na medida em que discutem sobre as angústias de seu cotidiano.

Corroborando a afirmação acima, verificamos a necessidade que as professoras têm de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, mostrando mais uma vez as dificuldades vividas nas relações profissionais.

(...) Fiquei conversando com ela [profissional de uma entidade de atendimento a alunos com deficiência], mostrei o caderno, expliquei que eu converso bastante com ele, porque ele é muito de bater nos outros, mas quando a coisa aperta para o lado dele, foge da raia. (...) ela me elogiou por causa do caderno, falou que está gostando do meu trabalho e eu fiquei bem feliz, sabe, porque lá na nossa escola (...) você não recebe um elogio. Você recebe crítica. (...) ninguém fala: puxa, olha que legal, você viu que deu certo? Que bacana! Isso mesmo, parabéns, tal. Não precisa ser assim, mas você precisa ouvir que seu esforço está valendo a pena, porque não é fácil você ter uma criança assim na sua sala. Então, se você está se esforçando para ajudá-la, é gostoso você ouvir consideração pelo esforço que está fazendo. (Mirian – 6º encontro)

Outro aspecto que pudemos observar se refere à necessidade de formação continuada. Uma das professoras assim se expressa sobre seu interesse em continuar sua formação por meio do mestrado, em uma universidade.

(...) depois ele [filho] virou pra mim e falou: mãe, por que você não vai (...) fazer o seu Mestrado? Eu falei, ah, a gente tem umas coisas, é, então, esse é um problema (...) o professor não se conscientizou do seguinte: de que se não existir o professor, o sistema quebra. Porque se não existir o médico, as

peessoas vão morrer de qualquer forma. Se não existir o advogado, as pessoas vão se separar, elas vão se matar, de qualquer forma. Agora se não existir o professor, não existe o ensino (...) cada vez que o professor deixa de fazer um Mestrado [por exemplo] (...), o sistema pára, fica estagnado (...)
(Maria – 5º encontro)

Os dados acima destacados nos indicam uma contradição no que se refere à necessidade de ajudar, expressa anteriormente, e a necessidade de formação profissional para uma intervenção na realidade em que atuam. Isto nos permite observar que as professoras caminham em uma direção diferente daquela visão idealista do docente que ajuda. Tal contradição é fundamental para que possam caminhar para romper com a alienação do cotidiano.

A temática do profissional solitário é recorrente, porém, no quinto encontro, aparecem outros sentimentos, inclusive o de alegria por poder compartilhar vivências no grupo de formação, o que demonstra que, para o desenvolvimento do pensamento, é necessária a comunicação, a discussão conjunta e o trabalho coletivo. As professoras verbalizam a necessidade que sentem de espaços para essas atividades.

(...) Nossa, eu estou gostando muito de ficar aqui! Eu falei assim pro meu filho: eu não queria ficar, estar lá, eu queria ser lá (risos). A profissão do professor é uma profissão muito solitária. A gente entra na sala e não tem mais com quem compartilhar nada. A gente compartilha com as crianças, o que é muito legal, é muito bom falar com eles, por isso que a gente não envelhece. (...) Mas é muito solitária: a gente pensa com a gente mesma.
(Maria – 5º encontro)

As professoras apresentam seus sentimentos de bem-estar no grupo, em virtude da possibilidade de serem ouvidas. Articulando com os motivos e necessidades apresentadas nos primeiros encontros, podemos perceber que se mantém a expectativa de acolhimento, possibilidade de serem ouvidas e apoiadas em suas atividades, enfim, a busca por um trabalho multiprofissional. Outro aspecto se refere ao fato de que, em outros momentos, as professoras falam das dificuldades nas relações interpessoais com outros profissionais da escola.

Na sociedade capitalista atual, as interações sociais encontram-se esvaziadas, prescindindo de espaços de convivência, amizade e apoio mútuo. As afirmações acima

corroboram as análises de que a organização social atual contribui para o individualismo e competitividade, em diferentes espaços das relações sociais.

Os dados mostram também que, na avaliação das professoras, as situações de solidão advêm de condições de trabalho estressantes, da dificuldade de compartilharem experiências, de discutirem alternativas para as problemáticas enfrentadas e refletirem sobre a prática educativa.

Eu fico pensando, sabe, ninguém entra na sala da gente. Todo mundo fala bom dia antes do sinal, depois do sinal (...). Agora, se você falar bom dia pra alguém depois do sinal, ah! meu filho, você corre o risco até de apanhar, porque o professor já está estressado com as crianças. Então é uma profissão muito solitária. Você vê assim: a gente entra e passa quatro horas ali, sem compartilhar nada, sem conversar nada. Então, você vê alguma coisa tão interessante acontecendo na sua sala de aula, um processo de aprendizagem, um processo de desenvolvimento e você não tem com quem falar! Você não tem como chegar lá (...) (Maria - 5º encontro)

As professoras questionam a profissão docente: *Sabe, então, não gosto, sinceramente, se tem uma coisa que eu não gosto de ser tratada é de educador. Eu não gosto, eu sou professora, é uma profissão (...)* (Maria – 3º encontro). Isto nos indica que as professoras já estão no movimento que poderá levá-las ao rompimento com o mito sobre a profissão e a se engajarem em processos de formação teórica que contribuam para que possam exercer sua atividade com maior profissionalismo, visto que reivindicam a docência como profissão.

Para discutirmos a profissão docente, podemos recorrer a Facci (2004, p.25), que nos diz “que o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidade no desempenho de seu trabalho, com suas características pessoais, entre outros aspectos”.

Facci (2004, p.32) também encontrou entre os professores que pesquisou a situação de mal-estar. “O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado de problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o

professor assuma responsabilidades que não estejam estreitamente vinculadas ao ato de ensinar.”

Arce (2001b) também nos ajuda a compreender a necessidade de romper com os mitos em relação à profissão professor.

Trabalhando com essa acepção de mito²⁰, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos (Arce, 2001b, p.170).

Na presente pesquisa, podemos verificar que as professoras, durante o processo de formação, já refletem sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas em que trabalham, acenando no sentido de que o processo de escolarização, muitas vezes, está esvaziado não somente para o aluno, mas também para os professores. Observemos:

Na verdade é assim: (...) a gente entra todo ano no site. A gente tem plano anual e então você pega lá os parâmetros curriculares. Os parâmetros têm tudo, têm todos os conteúdos que você precisa dar em cada série (...) os parâmetros são uma proposta e não obrigação.(...) então têm todo o conteúdo a ser desenvolvido em cada ano letivo, em todos os aspectos. Têm os temas transversais que são aqueles temas para além do conteúdo (...) Você [por exemplo,] pode discutir a malária (...) Você faz esse tipo de trabalho, se você faz está bom, se você não faz está bom também. Porém, no dia de provinha do SARESP, sua turma tem que acertar tudo, tem que ter pontuação. Se não tem, a escola não recebe a verba. Todo mundo cai em cima. Então, o negócio é o seguinte: qual o objetivo de ler e escrever? É tirar pontuação? Essas coisas você faz porque você vê que precisam ser feitas. A criança não pode ficar lá na sala de aula sem ter atividade interessante. (Maria – 5º encontro)

Podemos observar, nos dados acima apresentados, a reflexão da professora, que, ao não ter um projeto pedagógico realmente discutido e organizado por todos da escola, de acordo com as necessidades daquela comunidade, acaba se limitando no processo, ao

²⁰ A categoria **mito** neste trabalho foi definida não como algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito é ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído socialmente, história que envolve entidades e faculdades sagradas, que não pertencem ao nosso cotidiano, mas são inseridas e respaldadas por esse cotidiano. Sendo sempre produto de uma coletivização de imagens e vivido ritualmente, o mito traz dentro de si as "origens" das coisas, dos fatos e das pessoas. O mito, segundo Novaski (1989, p. 37), é muito mais do que uma mera imagem, é uma expressão simbólica cujos valores são carregados de conotações afetivas, o que caracteriza seu poder de sedução.

cumprimento de exigências burocráticas e, assim, a finalidade do trabalho educativo fica restrita ao interesse de cada professor.

No que se refere ao processo de escolarização para professores e alunos, podemos recorrer a mais uma cena que nos mostra quanto o embrenhar-se no cotidiano nos leva à manutenção desse estado de coisas. Na cena: **‘Rotina: O rolão compressor que nos esmaga’**; podemos verificar a expressão das professoras a respeito de quanto o cotidiano as oprime e as faz desenvolver suas atividades sem pensar, sem refletir e sem planejar.

Ao analisar a docência como profissão, consideramos, com base em Facci (2004), os aspectos singulares e universais, estruturados na sociedade em que se inserem a escola e o profissional. Podemos verificar, na cena acima, quanto a vida pessoal é afetada pelas condições de trabalho e, conseqüentemente, quanto o trabalho é afetado pelas condições alienantes do cotidiano.

De acordo com Facci (2004), precisamos considerar a função social da escola e a ideologia que perpassa os objetivos propostos para a prática educativa, para entendermos como se produz o processo de mal-estar entre os professores, como consequência do:

(...) desmantelamento da escola e mesmo uma banalização do conhecimento em prol de uma ‘sociedade do conhecimento’ na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimentos esses que podem impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.” (Facci, 2004, p. 33/34)

Para discutirmos sobre as condições de trabalho do professor, recorreremos a Marx (1963), que já nos falava sobre a dominação dos corpos no trabalho alienado. De acordo com o autor:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objecto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objecto

manifesta-se a tal ponto como alienação que quando mais objectos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (Marx, 1963, p.159)

Tomando como base as observações de Marx, podemos refletir sobre o fato de que tanto alunos quanto professores estão envoltos num processo de alienação em que, por meio do trabalho (professor) e das atividades escolares (alunos), têm seus corpos dominados e adestrados para serem úteis ao sistema de produção em que estão inseridos. No entanto, como indivíduos, só conseguem adquirir os produtos desse trabalho com muito esforço.

E Marx (1963) ainda nos diz que

(...) quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna [o trabalhador]; quanto mais refinado seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador (...). (Marx, 1963, p.161)

Ainda que vivenciando todas essas condições alienantes e desumanizadoras, com todas as implicações que tais circunstâncias imprimiram em suas subjetividades, emergiu, para as professoras deste estudo, a necessidade de buscar formação continuada para aprenderem como lidar com as situações em que a violência se manifesta:

(...) Para nós estarmos aqui, nós abrimos mão de outros cursos. Não, a gente quer esse. Porque os outros [cursos] a gente já sabe. Ler e escrever, didática (...) isso a gente já sabe. Isso está na nossa prática. Agora a gente vem buscando uma coisa que está na nossa prática e que nós não sabemos como lidar com isso. A gente não quer nenhuma fórmula mágica. A gente quer isso daí. Caminhos. (...) saber o que de fato nós professores podemos fazer. (...). Então é interessante assim: o que é que a gente pode fazer para poder acrescentar conhecimento à nossa prática? (Maria –1º encontro)

Conforme pesquisas anteriores, Placco (2005) e Martins, E. (2005), as professoras admitem que não sabem lidar com a violência. Porém, diferentemente neste estudo, podemos observar que aquelas que procuraram o grupo já haviam percebido que ninguém fará por elas o trabalho educativo e que não existem fórmulas mágicas para tal trabalho.

O fato acima nos parece bastante interessante, visto que sinaliza que as professoras já buscam a formação continuada com o objetivo de se prepararem, do ponto de vista do trabalho educativo, para o enfrentamento da violência na realidade em que trabalham. A expectativa delas é a de encontrar na universidade o conhecimento que lhes apontará esses caminhos.

Observamos que existe uma intencionalidade na procura pelo grupo: conhecimentos e aprendizagem de como lidar com essa realidade, o que parece se constituir em motivos para a inserção das docentes em atividades de formação. Como nos explica Leontiev (1978, p. 97) o motivo não designa “o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objectivo nas condições consideradas e para as quais a actividade se orienta, o que a estimula”.

Ao abordar a importância da atividade educativa como contribuição para superação de relações permeadas pela violência, Silva (2006) nos explica que, no atual contexto educacional,

(...) uma das possibilidades que vislumbramos, a fim de contribuir para o processo de superação das relações de violência, é a formação de professores, instrumentalizando-os para que, dentro dos limites de sua atuação, possam enfrentar situações em que a violência se apresente. (Silva, 2006, p.70/71)

Tendo como base as observações acima, passamos a analisar cenas que se referem a situações ligadas às ações do exercício profissional, em que, do ponto de vista das participantes da pesquisa, manifestou-se a violência. Em um primeiro momento, pudemos observar que as professoras não mencionam as próprias vivências de violência, o que começa a ocorrer a partir do terceiro encontro.

Apresentamos um conjunto de cenas ocorridas na escola – nas imediações ou na sala de aula – e relatadas pelas professoras durante o processo de formação. Colocamos as cenas em ordem sequencial dos encontros e, subsequente a cada situação, apresentamos a reflexão da professora sobre seu relato. O fato de nos relatarem a cena e, em seguida fazerem uma

reflexão sobre ela, além de nos indicar movimento de consciência durante o processo de formação, ratifica também a importância de se ter espaço de discussão sobre o cotidiano de trabalho.

A primeira cena para exemplificar isto foi nomeada: **‘O Passeio em torno da escola: salve-se quem puder’**. Nelas, qual a professora, ao relatar a tentativa de agressão física sofrida por ela durante um passeio no entorno da escola, reflete sobre sua conduta de fechar o portão para se livrar, deixando metade dos alunos para fora. Nas palavras da professora:

(...) a outra professora abriu correndo a porta e quando viu, metade dos alunos pra dentro; metade ficou pra fora. Eu, na hora que vi que ele queria bater em mim, eu não pensei nos alunos, eu pensei em mim, olha que horror (...) (Marília – 3º encontro)

Em nossa compreensão, o processo de discussão sobre a cena e outras discussões ocorridas anteriormente, no grupo, contribuíram para essa avaliação ser expressa pela professora. A importância dessa reflexão consiste no fato de que pôde tomar consciência de sua postura não somente na situação, mas que, como membro da sociedade capitalista, também reproduz o individualismo que nos empurra para ‘o pensar em si mesmo’ em detrimento do coletivo.

Os estudos de Vigotski (1989) contribuem para que possamos afirmar a importância do processo de discussão com o outro para o desenvolvimento individual. Na cena em análise, podemos observar a atuação do grupo de formação na zona de desenvolvimento imediato da professora, o que lhe possibilitou ressignificar sua vivência, até mesmo, avaliando o próprio comportamento. Analisar as próprias atitudes individualistas pode nos ajudar na construção de atitudes que se contraponham ao individualismo.

Ao articularmos a fala da professora com o motivo para sua participação no grupo, tendo mencionado sua intenção de ajudar as crianças, podemos observar que ela conseguiu refletir sobre uma possível contradição ao anteriormente manifesto: a intenção de ajudar as

crianças com as quais trabalha. Nesse sentido, foi avaliado pelo grupo quanto a postura de solidariedade não é inerente ao educador e ao ser humano: ela necessita de ser construída.

Ainda no intuito de apresentarmos indicativos da tomada de consciência das professoras em relação a suas atitudes e posturas, citamos o exemplo de um momento de discussão sobre o conceito de violência, no qual foi exposto que esse fenômeno se manifesta onde existem a imposição e a coação, diferentemente de quando discutimos, conversamos e o outro tem condição de se posicionar, de participar das decisões. Neste momento, uma das professoras diz com surpresa (como podemos observar no vídeo, em anexo, no CD):

Eu faço isso! [se referindo à imposição do silêncio em sala de aula] E a hora que eu abrir meus lindos olhos e escutar uma voz (...) Eu tenho até dó! (...) essa é uma reflexão que eu estou fazendo. Mas isso eu sei que eu não posso mais fazer. (Maria – 3º encontro)

De acordo com Martins (2007), por meio do movimento de interpenetração entre sentidos e significados, novos sentidos podem ser produzidos à medida que nos apropriamos de novos significados, bem como significados existentes podem ser ressignificados (p.110). Assim, observamos a cena **‘Novo olhar para a comunidade: para que medo?’**

Na cena mencionada acima, as professoras contam a respeito do preconceito de muitas professoras em relação aos pais de alunos que estão no sistema penitenciário e refletem sobre a pouca sensibilidade das colegas em perceberem a alegria das crianças quando têm a oportunidade de encontrar os pais em datas em que são concedidos os indultos.

As professoras começam a refletir sobre outros tipos de violência, como, por exemplo, o preconceito, travestido sob o medo. Relatam conversar com colegas de trabalho sobre situações vivenciadas na escola, apontando outras formas de ver um acontecimento. Conseguem ver a situação do ponto de vista do aluno e as contradições presentes nesse acontecimento.

Por outro lado, também abordam as dificuldades em se relacionarem com seus alunos e as reflexões que fazem sobre essa questão. Uma delas assim se posiciona:

A minha semana também não foi muito diferente, não. Fiquei pensando nas coisas que tinha que escrever sobre violência, mas, o que eu percebi é assim, que esses encontros que a gente participa aqui com vocês, têm provocado em mim (...) é, não está consciente, não, isso eu fui tomando conhecimento ao longo dessa semana, uma postura com relação aos meus alunos, porque eu sou muito brava. (...) assim, no sentido de disciplina porque eu acho que (...) e essa semana até por um momento inconsciente, já que a gente está refletindo sobre a violência e eu percebi esta semana o quanto fui dura com eles. (...) E esta semana eu comecei a me policiar, foi isso, sabe, eu não posso mais fazer isso (...) Mas assim, mas não foi o que eu planejei, não foi pensando (...) (Maria – 3º encontro)

Os dados mostram a reflexão de outra professora sobre sua postura em relação aos alunos. Podemos observar que elas se mobilizam em relação às discussões e começam a olhar para suas próprias atitudes, tanto na interação com os alunos quanto no que diz respeito à responsabilidade educativa. Por outro lado, também relatam situações de violência vivenciadas pelas crianças na forma de preconceito e discriminação, o que demonstra uma mudança na compreensão do conceito de violência, para além da violência física.

No quarto encontro, as professoras, em continuidade ao processo de reflexão sobre a profissão e a relação professor/aluno, falam-nos sobre acontecimentos da sala de aula e da escola. Nesse sentido, podemos analisar outra cena: **‘O buraco na parede(...)Necessidade de comunicação?’**, que se refere ao buraco feito na parede por uma turma de alunos na faixa etária de doze anos, cuja justificativa para o fato foi que o fizeram para se comunicar com a outra sala.

A partir dessa narrativa, foi realizada uma discussão sobre a importância da compreensão do fato, o que só era possível ao conversar com os alunos sobre a situação. Foram apresentadas algumas hipóteses para reflexão: Qual o significado desse acontecimento? O que os alunos poderiam estar comunicando com essa ação? Que relações poderiam ser estabelecidas com o sentido atribuído pelo aluno ao processo de escolarização?

A professora se comprometeu a conversar sobre a cena com os alunos e trazer os resultados para discussão no processo de formação. Infelizmente, sofreu um acidente de

trânsito, ficando afastada durante o semestre e impossibilitada de dar andamento à atividade com os alunos. Entretanto, entendemos que tais reflexões, se apropriadas, poderão ser desenvolvidas em situações semelhantes, em outros momentos de sua atividade profissional.

Ainda sobre a interação professor/aluno, podemos verificar que as professoras buscam se comunicar com seus alunos:

(...) teve um aluno que eu pedi ‘por favor, senta’ e ele ‘Ah, não estou com vontade’ [risos] (...) e ele olha para o outro lado, ele não te olha: ‘ num tô com vontade’. Nem te olhar ele te olha, tem uns que não olham pra você. Você fala, ele nem olha, nossa, isso me dá um nervoso, não sei, dá um negócio da pessoa não olhar. (...) ele é totalmente agitado, ele não gosta de sentar (...) em volta da sala tem uma madeirinha que acompanha para as cadeiras não ficarem raspando na parede (...) na volta toda, a madeira é fina, você acredita que ele conseguiu subir naquela madeira? E no canto onde elas se encontram, ele subiu lá. A hora que eu entrei, (...) ele estava lá (...) (Marília – 6º encontro)

A professora reclama o olhar do aluno, como algo que considera fundamental para a comunicação. Ela busca estabelecer uma conversa e nos relata a sensação de que não consegue se comunicar com ele. Podemos perceber a mobilização dela na direção da conversa, quando menciona o que a afeta nessa relação: incomoda-se com o ‘*não olhar*’ do aluno. A queixa da professora parece sinalizar que esperava contribuições do processo de formação para que pudesse compreender essa situação, para atuar sobre ela.

Guimarães (1996) já nos indicava a necessidade de reconhecimento, por parte dos educadores, da rede de comunicação não explícita que se apresenta no cotidiano escolar. “Esta rede nos fala alguma coisa. Ela se apropria do espaço escolar através de estratégias, de astúcias que expressam o desejo irreprimível de viver e conviver, ainda que de forma conflitual” (p.166).

Leontiev (1978) considera que o processo de comunicação é fundamental para a apropriação pelos indivíduos do que já foi produzido historicamente pela humanidade. Ou seja, o objetivo das professoras de instalar o processo de comunicação professor e aluno, além de fundamental para a atividade educativa, é condição para o desenvolvimento dos

educandos. Porém, permanece o desafio de possibilitar essa comunicação que alunos e professores objetivam.

Os dados do discurso das professoras, acima destacados, remetem-nos ao sentido produzido pelo aluno sobre o processo ensino/aprendizagem e as vivências no cotidiano da escola. Podemos levantar a hipótese de que, ainda que de forma desorganizada, os alunos sinalizam a necessidade de comunicação. O que aparentemente pode parecer uma manifestação de violência contra o patrimônio da escola, pode servir de ponto de início para discutir os formatos de atividades pedagógicas na sala de aula.

Ao refletirmos sobre a cena, tendo como referência as discussões de Leontiev (1978) a respeito do sentido pessoal produzido no decurso da atividade social em que se insere – no caso dos alunos, seu processo de escolarização – podemos pensar em como eles se relacionam com a realidade do cotidiano escolar. O significado desse processo como possibilidade de apropriação da cultura e de conhecimentos pode estar desconectado do sentido produzido por cada aluno para esse processo.

Considerando que, para Leontiev (1978), é essencial que o sujeito estabeleça relações entre os motivos que incitam sua ação e as finalidades postas na atividade na qual essa ação se insere, é importante que o educador possa ajudar os seus alunos a pensarem sobre a situação relatada. Para que superem a simples reprodução de ações como as relatadas na cena acima e possam explicitar suas necessidades, participando assim da organização das atividades escolares, torna-se essencial a intervenção do educador.

Por sua vez, a educadora também precisa ressignificar o sentido que ela atribuiu à cena vista, buscando compreender além dos significados costumeiramente atribuídos a situações como esta (por exemplo, violência contra o patrimônio, desinteresse do aluno). E, mediante o sincero interesse em compreender a situação, possa ela contribuir para que os alunos pensem sobre o ocorrido e expressem os motivos para a atitude.

Tendo como base a explicitação desses motivos, em geral imersos no cotidiano, é que a intervenção do educador pode possibilitar transformações na organização da atividade. Assim sendo, por exemplo, poderão ser inseridas atividades que possibilitem maior comunicação entre as turmas de uma escola, abrindo alternativas de outras formas de comunicação qualitativamente superiores.

Os dados acima analisados nos direcionam para olhar mais de perto o desafio trazido pelas participantes do processo de formação: a atuação com alunos com deficiência. Na cena **‘O grupo de alunos e o colega com deficiência: desafio para a professora’**, uma delas relata suas dificuldades para realizar seu trabalho, ao receber o aluno em sala de aula, e apresenta seu êxito em uma experiência de mudança de estratégias para trabalhar com esse aluno e a turma.

Juntamente com a reflexão sobre o êxito de seu trabalho, as professoras abordam também o sentimento de violência sofrida por não se sentirem participantes das decisões para instalação de políticas de inclusão de pessoas com deficiência. O enfrentamento do cotidiano de uma sala de aula com um aluno com necessidades especiais é analisado como bastante angustiante, desafiante, além de cansativo.

As participantes consideram a falta de apoio para o desenvolvimento do seu trabalho como uma violência para com o professor. Com o passar dos encontros, a professora já mencionada relata suas experiências de enfrentamento da situação e como pôde colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. No entanto, menciona os custos que tiveram em sua vida pessoal e saúde.

Diante do exposto acima, podemos retomar a discussão feita anteriormente sobre as condições de trabalho e como, nessa cena, as queixas aparecem de forma mais organizada, indicando que as professoras se apropriaram, no processo grupal, de formas qualitativamente mais elaboradas para fazerem a análise de suas condições de trabalho.

É interessante observar também que nessa cena elas não apresentam mais o tom queixoso e de vítimas, visto em um primeiro momento, por já reconhecerem aquilo que já têm de conhecimentos e habilidades para o enfrentamento dessa realidade.

Tal questão é fundamental por funcionar como exemplo para que possam agir em outras situações, como as que envolvem violência e que são tão desafiantes, conforme relatado. O fato de já perceberem a violência presente nessa situação, demonstra um avanço em sua concepção do fenômeno, para além da compreensão da violência como física.

Outro aspecto trazido como desafio para a atividade educativa desenvolvida pelas professoras se refere à violência doméstica sofrida pelos alunos com os quais trabalham. Nesse sentido, analisaremos o relato de dois episódios: os espancamentos sofridos pela criança e sua mãe e a violência sexual sofrida por alunas.

No que se refere aos espancamentos, as professoras relatam que alunos, ao contarem sobre esses atos, o fazem de forma natural, ao revelarem que a mãe está sendo espancada pelo pai usuário de drogas. Elas também relatam que as crianças faltam às aulas quando espancadas, pois os pais não as deixam ir para a escola, para que não sejam denunciados por seus profissionais. Nas palavras da professora: *Não é para eles alguma coisa assim (...), tanto no contar, como na vivência, não contam isso com dor, com nada, com raiva (...). É como contar que foram brincar ali na rua. (...) [Muito] conformismo. (Maria – 7º encontro)*

Na cena acima destacada, as professoras relatam que os alunos contam para elas sobre situações de violência doméstica e que nem sempre elas sabem o que fazer, embora ouçam e conversem com eles sobre o acontecimento. Observamos que as docentes, mesmo ainda com dificuldades em relação aos encaminhamentos em situações de violência doméstica, incomodam-se com essa questão e se preocupam com a desnaturalização em relação a esse fenômeno. Nas palavras das professoras, referindo-se a como as crianças contam sobre a violência:

O fulano foi esfaqueado. (...) então a gente fica chocada e daí a gente acha que onde eles vivem é só assim porque eles falam de estupro, “estuprou não sei quem, matou não sei quem” então quase todos os dias eles vêm com um história de violência para a gente. Então a gente acha que a vida deles é só [violência] (...).(Maria – 8º encontro)

Nos relatos das cenas, podemos perceber que, no que se refere às emoções e sentimentos, as professoras ficam chocadas, mas, ao mesmo tempo, continuam paralisadas diante da situação. Podemos perceber que elas, ainda que busquem o apoio de outros profissionais, não visualizam essa possibilidade perante situações de violência doméstica na comunidade.

As professoras contam sobre o enfrentamento da violência doméstica e quanto e como essa situação interfere no processo de escolarização, em virtude do número de faltas dos alunos. No entanto, não é mencionado o conselho tutelar, nem outros órgãos que atuam sobre violência doméstica ou violência de gênero, o que nos parece demonstrar uma falta de integração entre diferentes políticas públicas que tem como alvo com crianças e adolescentes.

Ao abordarem a naturalidade com que seus alunos falam da violência sofrida, ainda que elas se incomodem, não discutem, nesse momento da formação, possíveis formas de enfrentamento dessa situação, articuladas com outros equipamentos sociais que atuam com crianças e adolescentes em situação de risco e violência doméstica. No entanto, podemos relacionar os dados acima destacados com a solicitação do trabalho multiprofissional mencionada pelas docentes em outro encontro.

Concordamos com Williams e Pereira (2008), que, ao abordarem a relação violência doméstica e violência escolar, sugerem algumas ações perante manifestações desse fenômeno, dentre elas a capacitação dos professores para perceberem indícios de que a criança sofre violência doméstica ou está exposta a ela. Por exemplo, quando presencia pai ou padrasto agredindo a mãe. Nesse caso, diante de situações de maus tratos e abuso sexual de crianças e adolescentes, os professores deverão se apropriar de procedimentos legais. De acordo com as autoras:

Além de identificar alunos que estão em situações desfavoráveis, os professores e diretores devem amparar-se mutuamente de modo a comunicarem o problema às autoridades competentes, como o Conselho Tutelar e serviços de assistência social. Esses serviços realizam uma avaliação sobre as condições em que o aluno se encontra e podem adotar medidas que visem auxiliar o desenvolvimento saudável e seguro do aluno, como o albergamento nos casos de risco iminente, dando orientações aos pais, indicando recursos terapêuticos aos membros da família, como terapia psicológica, atendimento psiquiátrico, grupos de apoio, auxílio financeiro, etc. (Willians; Pereira, 2008, p.32)

Com base nas colocações das autoras acima citadas, é fundamental o trabalho em conjunto com serviços que atuam junto à questão da violência doméstica, pois esses órgãos são responsáveis por ações diferentes daquelas que cabem ao professor. Bem como, em nosso entendimento, podem contribuir, juntamente com o professor, para de se apropriarem de instrumentos que lhe permitam identificar situações de violência doméstica, as quais possam estar interferindo no processo pedagógico.

Entendemos que tais ações conjuntas devem contribuir, com seus recursos, para a superação, nas famílias, da problemática acima mencionada, a fim de que a escola possa desenvolver seu trabalho de forma qualitativamente superior. Alertamos para o cuidado de que esse processo ocorra de forma integrada (escola, família e órgãos de proteção à criança e ao adolescente), pois caso contrário, se estabelecermos uma relação direta entre violência doméstica e aprendizagem, poderá resultar em mais uma forma de culpabilização das crianças e famílias pelas dificuldades no processo de escolarização.

Análise semelhante pode ser feita, quando as participantes da pesquisa, mencionam como a comunidade é considerada, no projeto pedagógico. (...), *por exemplo, o projeto político-pedagógico da minha escola, ele não aborda, não abrange a comunidade, porque é uma comunidade de risco (...)* (Maria – 6º encontro)

No desenvolvimento do processo de formação, verificamos que as professoras ampliam suas avaliações em relação à comunidade e tomam consciência de que nela existe tanto a violência quanto a solidariedade.

(...) uma coisa que acontece muito lá, que incomoda muito a mim, é assim, na hora que a polícia bate para levar todo mundo preso, os vizinhos são os primeiros a acudir as crianças, catam, levam para casa correndo, acodem, escondem a criança, não deixam a criança ir (...) protegem (...) Você pensa, meu Deus, ao mesmo tempo que eles são violentos, eles também estão ali recolhendo (Maria - 7º encontro). [a outra professora complementa] (...) são dois irmãos, no começo do ano o pai e a mãe já estavam presos. Quem tomava conta deles é o irmão mais velho, e o irmão mais velho tem 18 anos (...) dia da reunião tinha uma moça lá (...) “então eu sou vizinha, mas acontece que agora o irmão foi preso e como o conselho (...) ela ficou com dó (...) porque ia separar do outro irmão. Pegou os dois e enfiou na casa dela”. E esse menino não é violento. (Mírian - 7º encontro).

Conforme tratado anteriormente no capítulo 2, Martins (2007), ao abordar a formação de professores, fala-nos sobre a necessidade de que esses profissionais possam superar, na decodificação do real, uma análise das aparências, a fim de caminhar em direção à compreensão da essência, estabelecendo cada vez mais relações conscientes com os fenômenos historicamente construídos. Só assim haverá a possibilidade de avançar na “(...) superação das relações espontâneas, geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in) conformismo passivo” (Martins, 2007, p. 148).

Tendo como referência as observações acima destacadas, verificamos que as professoras ampliaram a compreensão da realidade permeada pela violência, mas embora que já tenham rompido com a resignação diante de situações de violência doméstica, ainda precisam avançar para superar cada vez mais o (in)conformismo passivo. Entendemos que, para isso, torna-se fundamental a articulação do trabalho da escola com outros órgãos de defesa da criança e do adolescente.

Os dados nos mostram que o processo de formação é valorizado pelas professoras tanto para elas próprias quanto para os colegas de profissão. Interessante observar que a mesma professora que anteriormente fala da dificuldade para articular teoria e prática, em outros momentos é capaz de fazer essa articulação. No processo de formação continuada, ela aborda a importância do conhecimento científico para a atuação em sala de aula.

(...) eu descobri um caminho, é assim, é muito interessante, porque eu já tinha o conhecimento da teoria (...) dos outros anos, do conhecimento das

inteligências múltiplas (...) que eu li, aprendi, fiz cursos (...). E quando a gente se vê obrigada a fazer alguma coisa e daí começa a fazer, daí começa a ver que realmente vale a pena (...). E comecei e vi como as inteligências múltiplas, as habilidades das inteligências múltiplas quebram mesmo a rotina da sala de aula. Traz em o interesse dos alunos e quanto isso faz as crianças avançarem no conhecimento deles e no interesse. (Maria – 6º encontro)

Na fala da professora, ao buscar o aprendizado dos alunos, observa-se ao lado da necessidade do conhecimento, a importância da valorização da teoria já assimilada. Diante do apontamento de dificuldades de uma colega com os alunos, no que se refere à produção de sentido para a aprendizagem, a professora relata uma de suas experiências pedagógicas a qual considera bem sucedida.

(...) eu tenho uma experiência de uma aluna especial, que faz acompanhamento na APAE,²¹ com atraso do desenvolvimento (...) gravíssimo (...) a educação especial não é a minha praia, não é, eu também não posso mais me violentar por conta da inclusão (...) e quando eu comecei a trabalhar (...) com o tangram²², que esse ano eu escolhi o tangram (...) montei o projeto de ensino (...) Ela passou a escrever comigo, ler, ela passou a usar letras. Se vocês quiserem, eu trago. Gente, está maravilhoso. (Maria - 4º encontro)

Ao ser solicitada a partilhar com o grupo essa experiência, a professora apresentou seu trabalho em um dos encontros. Ao relatar as atividades desenvolvidas, mencionou que poderia ter feito articulações com o fenômeno em questão. Ela conta a história Zeropeia (veja capítulo 4). “A centopeia nem pensou e amarrou 94 patinhas. Doeu um pouco com todos aqueles nós, mas era necessário para continuar a andar. [E comenta] Olha a violência! Se eu tivesse feito esse curso antes, eu já tinha até feito esse trabalho com as crianças”. (Maria - 5º encontro)

Com base nos dados acima, podemos verificar que, é possível, para professora, ao compreender a violência como algo construído nas relações entre os homens e refletir sobre esse fenômeno, nas diferentes atividades escolares, a fim de desnaturalizá-lo. E, ao nos relatar essa prática, ela toma consciência de seus próprios avanços, o que, de nosso ponto de vista, é

²¹ APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

²² Tangram – um quebra-cabeça chinês formado por peças geométricas (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo)

fundamental para superar o próprio sentimento de impotência e se colocar como sujeito histórico de sua atividade.

Observamos que as professoras se envolvem de forma mais consciente ao avaliar a sua prática profissional, começando a perceber as contradições de sua atuação, na qual ora têm dificuldades para articular conhecimentos científicos e vivências cotidianas, ora experimentam caminhos interessantes nessa articulação. Tais tentativas podem ser observadas em outros relatos mencionados no capítulo 4, quando relatam outras atividades desenvolvidas com seus alunos.

Marx (1845) já falava da importância da educação para o educador, a fim de que possa corresponder às exigências da tarefa educativa, com o intuito da transformação das circunstâncias que constituem os seres humanos. Ou seja, de acordo com o autor, o educador, “(...) ele próprio, [tem] de ser educado.”

Assim sendo, podemos dizer que as professoras deste estudo, ao reconhecerem a necessidade de formação, mostram que caminham em direção de uma relação mais consciente no seu trabalho.

Saviani (1996, p. 2), ao tratar do tema educação, diz-nos que é necessário “(...) elevar a prática educativa dos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica.” Ou seja, “(...) passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Os dados acima nos indicam que as professoras, após as discussões realizadas nos seis primeiros encontros, sobre os textos lidos, olham para seu cotidiano e não mais focam apenas seus sentimentos de angústia, impotência, para justificar suas dificuldades. Mas olham para suas necessidades de formação e requerem essa formação para si e para outros colegas de profissão. Ou seja, intencional e ativamente, solicitam a formação para aprenderem a lidar

com a situação descrita, analisando as próprias dificuldades, não mais como mera justificativa para elas.

Para corroborar essas afirmações, podemos citar o fato de que, numa visita à escola para buscar determinado material, uma das professoras solicita que, no próximo ano (2010), seja desenvolvido um trabalho com os professores de sua escola, da qual, a partir desse período, será a coordenadora pedagógica. Tal atitude revela uma análise mais complexa do cotidiano, para além de um ponto de vista meramente empírico, em direção de um concreto pensado.

De acordo com Vigotski, poderíamos dizer que os dados demonstram que as professoras avançam em seus conceitos espontâneos, caminhando em direção dos conceitos científicos. Desse modo, ao reivindicarem a formação, fazem-no com a convicção de que há um desafio no processo educativo e os conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, buscam a superação de uma compreensão mecânica do processo de formação, ressignificando-o com base em sua realidade de trabalho profissional.

Para Vigotski (2001, p. 349), “(...) os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. E os espontâneos abrem caminho para cima através dos científicos”. Com o intuito de que o leitor possa visualizar melhor como se deu esse processo, entendemos ser de suma importância analisar a cena: **‘O que mudou a partir do processo de formação continuada: o ponto de vista das professoras’**.

Nessa cena, podemos verificar que as professoras fazem uma avaliação da própria participação no processo de formação continuada. Foram destacados os seguintes pontos de aprendizagem: mudança na compreensão sobre os tipos de violência; tomada de consciência sobre atitudes que são violentas; mudanças em relação ao desenvolvimento da atividade educativa, no que concerne à compreensão à compreensão da violência como um fenômeno

para além da violência física: *Mudou assim, como eu falei, eu pensei que a violência fosse só física (...) e antes a gente não tinha se dado conta [de outras formas de violência].(Mírian– 7º encontro)*

Outro aspecto que pudemos verificar se relaciona a momentos em que as professoras demonstram tomar consciência de determinados aspectos da atividade educativa. Como exemplo, podemos citar a imposição do silêncio em sala de aula. A professora verbaliza que *(...) essa é uma reflexão que eu estou fazendo. Mas isso eu sei que eu já não posso mais fazer. (Maria – 3º encontro)*

Também sobre a atividade educativa, uma das professoras relata suas mudanças na forma de organizar a sala de aula após participar do processo de formação:

Porque, por exemplo, antes eu dava aula para o aluno sentadinho na carteira. Agora, eu estou começando a modificar. Nessa semana, eu faço círculo igual nós estamos aqui e dou um tema para eu poder escutar todos os alunos. Nem que eu fale só um pouquinho, para eu saber o que cada um pensa sobre aquele assunto. Então, eu já estou fazendo uma aula diferente uma vez por semana. (...) com modificação na rotina. (Marília – 3º encontro)

E ainda outra professora analisa o próprio comportamento em sala de aula:

(...) o mais engraçado é assim: a gente começa a dar aqueles gritões e eu falava assim para eles (...) olha, está vendo, falando sobre violência e estou eu aqui berrando, esgoelando. É violência! Não é ruim quando grita? É uma violência. Eu estou aqui mostrando o que é violência e eu mesma estou aqui gritando, falando com vocês. (Maria- 8º encontro)

O fato de, em diferentes momentos, as professoras verbalizarem suas mudanças indica que estão percebendo a própria atividade, o que difere da sensação do “rolão que nos esmaga”. Segundo Vigotski (2001, p. 275), “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” .

Os dados acima destacados demonstram que as professoras vão tomando consciência de determinados aspectos de sua atividade pedagógica e, nesse processo de ressignificação,

vão inserindo novas formas de realizar essas atividades. Ou seja, à medida que ampliam a consciência sobre esses aspectos, podem fazer, sozinhas, o que antes demandava ajuda – a tão solicitada ajuda da fase inicial da formação.

No último encontro do processo de formação, duas professoras demonstraram como articularam nas suas atividades pedagógicas, os conteúdos anteriormente discutidos. Não só relataram suas atividades como trouxeram material ilustrativo. À medida que falavam seus trabalhos, foram tecendo comentários sobre os acontecimentos. Vejamos a cena **‘Olha o que nós fizemos’**:

Na referida cena, as professoras contam que utilizaram atividades artísticas para conversarem com as crianças sobre o que é violência. Nas aulas de informática, aproveitaram para tratar da temática. Utilizaram o livro infantil “Por quê?” (Popov, 2002) sugerido durante o processo de formação e discutiram com os alunos possibilidades de enfrentar conflitos com os colegas na escola.

O fato de planejarem as atividades relatadas e organizarem uma apresentação delas, indica que as professoras estabelecem novas relações entre o trabalho educativo e a superação da violência nas escolas, conseguindo colocar em ação alguns de seus projetos (encontrando brechas no cotidiano). Ainda que imitem bastante, utilizam aquilo com que tomaram contato no processo de formação e o fazem estimuladas pelas propostas das coordenadoras. No entanto, conforme nos explica Vigotski, 2001:

(...) o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é fato fundamental. Assim, o momento central para toda psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que [a pessoa] consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação.(Vigotski, 2001, p.331)

Os dados apresentados anteriormente nos revelam, nessa cena, mudanças nas atitudes das professoras. Elas, que, num primeiro momento, expressaram a necessidade de encaminhar

para um atendimento psicoterapêutico as crianças que necessitaram se adaptar à realidade de violência vivenciada no último encontro, afirmaram ter conversado com os alunos sobre esse fenômeno. Nesse sentido, disseram ter oferecido a eles meios de expressão das idéias, emoções e sentimentos em relação ao fenômeno. Tal atitude demonstra terem compreendido que podem contribuir para mudar esse processo.

As professoras comentam quanto os alunos também relacionam os conteúdos discutidos em sala de aula e os acontecimentos de suas vidas:

(...) lá na escola tem muito problema de briga. Eles [alunos] trazem problema do projeto [outra atividade de que as crianças participam no bairro, em período contrário ao horário escolar] para resolver lá na escola. [Quando percebe as briga, a professora questiona o que está acontecendo e os alunos, referindo-se à história: 'Por quê', trabalhada por ela, ao explicarem, comentam: 'Um foi chamar um monte de amigo e o outro foi. E virou essa guerra, essa confusão. É coisa que às vezes acontece quando a gente chama amigo para ajudar'] (...) (Mírian– 8º encontro)

Após o último encontro, com a ajuda das alunas do curso de psicologia, as professoras aprofundaram o trabalho com o livro 'Por quê?' (Popov, 2002), investigando os sentimentos presentes na situação apresentada na história; discutindo o motivo do uso da violência; desenhando a respeito do tema violência. Nesses aspectos, é interessante observar que, após as visitas das alunas do curso de psicologia à escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessa atividade, as professoras disponibilizaram, para suas colegas, o material utilizado. Dessa forma, outras professoras também trabalharam o tema com seus alunos, conforme podemos verificar no (CD em anexo).

Embora o trabalho desenvolvido na escola esteja além dos limites da presente pesquisa, mediante dados do relatório de uma das professoras (em anexo no CD), podemos verificar que houve um processo de mobilização de outros professores da escola, diante do tema. Ainda que não tenhamos tido acesso à forma como o trabalho foi realizado, observamos que as participantes da pesquisa buscaram multiplicar os conhecimentos apropriados no

processo de formação, demonstrando indícios do seu envolvimento com o cotidiano escolar, de forma mais consciente.

5.3 – Análise de alguns *haikais*

Finalizando nossa análise, passamos a refletir sobre os *haikais* produzidos no processo de formação, tendo em vista, que nos indicam reflexões importantes das professoras que participaram deste estudo, além do movimento, por parte delas, em direção ao enfrentamento da violência no cotidiano escolar. É possível verificarmos as aproximações e sínteses que as professoras foram fazendo durante o processo de formação, à medida que discutiam sobre o tema violência nas escolas e o trabalho educativo.

Os *haikais* apresentados a seguir são palavras e versos que indicam respostas para nossos questionamentos na presente pesquisa.

Cotidiano
Tão próximo e desconhecido
Imagino... violência.
(prof^a Maria, 4º encontro)

O *haikai* acima aponta a reflexão de uma das docentes sobre sua relação com a comunidade na qual trabalha: próxima e desconhecida e na qual só imaginava existir violência. E, nesse verso, a professora revela que toma consciência do fato de que ela própria desconhece a potencial dessa comunidade. Podemos verificar, aqui, a síntese de sua reflexão sobre quanto os preconceitos impedem nossa visão da realidade, repleta de contradições e multideterminações de fenômenos como a violência.

De acordo com Baró (1997), a violência precisa ser analisada de forma abrangente, considerando a natureza histórica dos atos dela oriundos, contextualizando as diferentes formas de violência, incluindo a estrutural, com a qual se vinculam as demais formas.

No solo hay múltiples formas de violencia, cualitativamente diferentes, sino que los mismos hechos tienen diversos niveles de significación y diversos efectos históricos. (...) identificar la realidad de la violencia con uno de sus niveles o dimensiones contribuye a ocultar y aun justificar a la misma violencia en otras dimensiones o niveles. (Martín-Baró, 1997, p.364/365)

Outra professora nos fala, em seu *haikai*, do quanto à violência ganha seus contornos em um cotidiano escolar marcado pela rotina, o que lhe impossibilita desenvolver o processo educativo. Verificamos que a professora menciona a falta de experiência (conhecimentos) como algo que mobiliza sua busca por formação para lidar com esse fenômeno do âmbito da educação.

*Passa o dia, o mês e o ano
Mas fica a aparência, a violência e a negligência
E falta experiência
(profª Mirian, 4º encontro)*

A violência da própria escola, expressa em uma rotina repleta de ações desligadas do pensamento, portanto, ações mecanizadas, é apontada por outra participante do estudo. Observamos que a síntese da professora se refere à necessidade de reflexão sobre o cotidiano, como forma de enfrentar a violência, tendo em vista que tal reflexão possibilita o pensamento acerca das relações violentas e da criação de ações necessárias à transformação no cotidiano.

*Violência, falta de paciência
Cotidiano ... a rotina ...fazer as coisas
Praticamente sem pensar.
(profª Marília, 4º encontro)*

Em síntese: nas palavras das professoras, podemos observar que as participantes deste estudo idealizam, no início do processo de formação, um trabalho multiprofissional que previna o uso da violência entre as crianças, quando crescerem, e as ajude a elaborar os conteúdos subjetivos gerados por vivências permeadas pela violência. Já ao final do processo, falam da necessidade de realização de trabalhos junto ao professor, para que possa compreender a violência; mostram as atividades que elas mesmas desenvolveram com os alunos a respeito desse tema.

Encerramos nossa análise com um dos *haikais*, produzido coletivamente em um dos encontros do grupo, no qual identificamos a necessidade de, por meio do pensamento, analisar a realidade do cotidiano escolar, buscando produzir formas de intervenção educativa nessa realidade.

*Coragem para enfrentar o cotidiano e transformar
Desligar o piloto automático para poder pensar,
Criatividade para ampliar as possibilidades.
(haikai construído coletivamente no grupo)*

Considerações Finais

*“A palavra consciente
é o microcosmo da consciência humana.”
(Vigotski)*

No presente estudo, cujo objetivo foi compreender quais mudanças podem ser mediatizadas por um processo de formação continuada, no conjunto de sentidos e significados do professor a respeito de violência, e em consonância com o método materialista histórico, buscamos produzir conhecimentos como instrumento de transformação da realidade, no caso, a violência nas escolas. Assim, partimos do concreto abstrato (experiência cotidiana) e por meio do processo grupal fomos caminhando em direção ao concreto pensado (análise sobre a realidade vivida).

Em nossas considerações finais, procuraremos identificar as principais transformações em relação à apropriação dos conceitos científicos (e reestruturação dos conceitos espontâneos) pelas professoras participantes da pesquisa sobre violência, bem como indicar que a reflexão a respeito da prática pedagógica é importante para que o professor se torne capaz de enfrentar o fenômeno nas escolas. Essas palavras sintetizam o movimento de consciência das professoras participantes desta pesquisa.

As transformações no conjunto de sentidos e significados dos sujeitos sobre a realidade implicam transformações na sua consciência. Os significados, conforme exposto no capítulo, são entendidos como as generalizações da realidade, os conceitos partilhados entre indivíduos de uma determinada cultura. A unidade cognição, afeto e experiência pessoal, expressam o sentido conferido pelos indivíduos ao fenômeno em análise, no caso desta pesquisa, a violência nas escolas.

Vigotski (2001), ao tratar da relação sentido e significados como uma unidade, explica-nos que os aspectos afetivos são constitutivos do pensamento, da linguagem, dos conceitos. Nas palavras do autor: “(...) todas as emoções, todas as sensações emocionais

[estão] diretamente entrelaçadas em nossos processos de pensamento e (...) são parte inalienável do processo integral dos raciocínios (...)” (p. 85). Na mesma direção, Martins (2007) nos explica que:

A unidade existente entre pensamentos, afetos e sentimentos torna impossível a expressão separadamente de qualquer um deles, o que por sua vez determina que nenhuma dessas categorias possa ser analisada senão por suas interconexões. É essa integração que se faz presente naquilo que Leontiev chama de ‘sentido pessoal’, quando então as significações vão desenvolvendo-se pelo indivíduo em unidade com suas experiências e vivências pessoais. (p.83/84).

A partir do exposto, situamos nossa tese de que o conhecimento científico é uma das mediações para a modificação da consciência do professor em relação à violência nas escolas, podendo contribuir para que possa enfrentar esse fenômeno, naquilo que for possível, no âmbito de sua atividade profissional. Ou seja, se partimos da unidade acima explicitada, o professor, ao se apropriar do conhecimento científico, ampliando seu conjunto de significados, produz sentidos sobre a realidade e, conseqüentemente, as vivências afetivas acompanham intrinsecamente esse processo.

Conforme as considerações, reafirmamos que, embora pensamento e vivências afetivas se refiram a aspectos específicos da subjetividade, só existem em unidade. Na presente pesquisa, as interconexões acima referidas podem ser observadas tanto no sentido daquilo que motiva a busca desse profissional pelo conhecimento quanto nas análises que fazem da realidade vivida, na qual está presente a violência.

No que se refere às motivações para a procura pelo processo de formação, estão a necessidade de ajudar o outro, os sentimentos de responsabilidade pelo processo educativo, e de impotência e solidão, entre outros. Em relação às vivências cotidianas, estão o medo de ser agredido, a insegurança, o sentimento de desvalorização da profissão, o incômodo diante da discriminação e preconceito.

No processo de formação, além das discussões entre os participantes sobre as cenas cotidianas vividas na escola, dentre elas as de violência, o estudo de textos sobre violência, a

realização de atividades que possibilitaram a reflexão sobre a temática violência nas escolas, bem como o trabalho educativo, constituíram-se em algumas mediações para novos sentimentos como, por exemplo, os de capacidade para agir.

Durante o processo de formação, à medida que os sentimentos e emoções foram sendo expressos e discutidos, contribuindo para mudanças de pensamento, ao mesmo tempo pensamentos e vivências emocionais tiveram implicações na organização das atividades pedagógicas das professoras, pois procuraram discutir com os alunos a respeito da violência, criando oportunidades para que pudessem se expressar em relação a essa questão.

O fato de o sentimento de desamparo tão forte nos primeiros encontros ceder espaço para os sentimentos de potência e criatividade nos últimos é extremamente significativo, como exemplo da unidade vivências emocionais e conhecimentos científicos. Poderíamos dizer que as professoras não eliminaram de seus discursos e de si mesmas todos esses sentimentos observados no início do processo, mas, de certa forma, alteraram as relações das vivências afetivas e processos de pensamento, isto é, ressignificaram-nas durante a formação continuada.

Vigotski (2001) nos diz que, quando o indivíduo está diante de uma tarefa que considera de importância vital, as emoções são profundamente imbricadas no pensamento e frequentemente “(...) mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento (...)” (p. 126). Assim, na intervenção sobre a realidade, os pensamentos não se subordinam às vivências emocionais, ou seja, são conscientes e, por sua vez, as vivências emocionais possibilitam a construção de sentido para as ações a serem desenvolvidas.

Nossa questão na presente pesquisa se referiu ao modo como, num processo de formação continuada, as professoras podem vivenciar transformações em sua consciência, no que se refere ao enfrentamento da violência, naquilo que é possível do ponto de vista do trabalho educativo. Dessa forma, compreender as necessidades e motivos para a busca de um

processo de formação pode nos fornecer indicativos do quanto as professoras poderão envolver-se em atividades referentes ao enfrentamento da violência na escola e, no processo transformar-se.

Para explicitarmos essas transformações, apresentaremos alguns movimentos observados durante o processo de formação. Entretanto, se faz necessário considerarmos as dificuldades de expressão em palavras de toda a vivacidade do processo grupal vivido nessa atividade de formação continuada, cujas transformações são incomensuravelmente mais profundas que as sínteses formuladas neste trabalho.

Em um primeiro momento, observamos que as docentes expressam sensibilização para ajudar as crianças com as quais trabalham e fazem análise da violência como sinônimo de criminalidade, violência física e violência doméstica. No decorrer do processo, à medida que discutem o conceito de violência, a concepção materialista histórico dialética dos fenômenos, bem como as contribuições da psicologia social crítica de Martin-Baró, elas vão, em parte, resignificando suas necessidades e motivos para agirem ante a violência.

As professoras, por meio de suas vivências profissionais junto aos alunos em situação de miserabilidade, ao observarem a violência da fome, da falta de condições de saneamento básico do bairro em que eles vivem, assim como acompanhando situações de violência doméstica e os embates com polícia, resultantes dos conflitos com a lei e o preconceito contra as classes sociais marginalizadas, produziram um sentido pessoal para a busca de formação, a fim de que pudessem contribuir para o enfrentamento dessa realidade.

Ao longo do processo, pudemos observar as contradições presentes no discurso e atividades relatadas pelas participantes. Em vários momentos, à proporção que relatam cenas de seu trabalho e discutem sobre violência, reconhecem-se como perpetradoras desse fenômeno no processo pedagógico, o que demonstra a tomada de consciência delas desse fato.

Porém, a análise das docentes, em um primeiro momento, volta-se para o relato de cenas que focam o indivíduo que reproduz a violência.

À medida que ocorre a discussão no grupo e a mediação dos outros participantes, as professoras vão ampliando o número de elementos presentes na descrição da cena do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, buscam, por meio do trabalho pedagógico, desenvolver atividades que possam contribuir para a superação da violência nas relações sociais na escola.

Em relação ao conceito de violência, pudemos verificar que, em um primeiro momento da formação, as professoras apontavam, em seus discursos, apenas a violência física, cometida pela família e comunidade e não mencionavam a possibilidade de violência *da* escola. Em outro momento, consideram a violência para além de física, incluindo preconceitos e discriminações. Assim, o fenômeno é reconhecido nas relações de autoritarismo: a escola é percebida como violenta. Identificam ainda que os professores também usam violência em suas atividades, bem como sofrem violências.

As docentes se apercebem da própria rotina de trabalho desgastante e relatam a solidão que vivenciam na atividade profissional, o que traz dificuldades para atingirem o objetivo de ajudar as crianças. Também pedem socorro. Além disso, também foi observado que em vários momentos, as professoras ainda mantêm um discurso pautado na reclamação em relação à violência que sofrem, nas relações com seus colegas de trabalho.

Em situações em que professoras têm algumas ausências no grupo, pudemos observar que, ao retornar, apresentam maior dificuldade com a análise mais abrangente das cenas por elas relatadas. Tal fato nos indica que a mediação do processo grupal, ainda que não exclusivamente, parece-nos fundamental para que ao se apropriarem de novos conhecimentos científicos, as professoras possam rever seus conhecimentos espontâneos e, em consequência, suas análises sobre o cotidiano.

No que diz respeito àquilo que pode ser realizado no âmbito pedagógico, como forma de enfrentamento da violência que ocorre na escola, pudemos observar mudanças: durante a apresentação do trabalho das professoras para o grupo, no processo de formação, verificamos que, ao perceberem que o tema violência pode ser inserido em suas atividades pedagógicas, relatam o que **podem fazer** (sentimento de potência), o que se contrapõe ao próprio sentimento de impotência verbalizado principalmente no início da formação.

No processo de formação, ao discutirem e refletirem sobre a violência e o trabalho educativo, além de pensarem a prática educativa junto aos alunos, as professoras também se mobilizam para multiplicar esses conhecimentos junto aos outros docentes que atuam mesma escola, além de refletir sobre suas próprias ações. Tal fato nos mostra a sua inserção no cotidiano, refletindo sobre ele, ou seja, como sujeitos históricos, buscando romper com a reprodução do cotidiano escolar.

Diante do acima exposto, podemos afirmar que, tendo em vista que as participantes da pesquisa compreendem que podem multiplicar os conhecimentos apropriados no grupo de formação para outros docentes da escola, temos um indicativo de que os motivos e fins de sua atividade profissional extrapolam a própria sala de aula e avançam para a compreensão de um trabalho coletivo em toda a escola.

Ainda podemos apontar transformações em relação às representações das professoras sobre a violência na comunidade em que a escola está inserida. Inicialmente vista como repleta de violência, as professoras se preocupam com as crianças que vivem no espaço da comunidade. Nos últimos encontros, já abordam com admiração a solidariedade que observam no cuidado demonstrado pelas famílias vizinhas para com as crianças, nas situações de abordagem policial. Elas percebem que na comunidade não existe somente violência, mas também relações solidárias.

No referido processo se observa notam-se algumas modificações de consciência das professoras, expressas nas observações sobre a própria atividade educativa. É importante considerar que essas mudanças não ocorreram espontaneamente, mas em parte, sendo resultantes do processo de formação de que participaram, no qual novos significados foram apropriados, pois eles desempenham (...) *um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo* (...) (Martins, 2007, p.74), à medida que se entrelaçam aos sentidos subjetivos que a realidade social adquire para cada pessoa singular.

Dessa forma, podemos identificar que, no processo de ressignificação da realidade, quando ocorre uma modificação em um dos aspectos da estrutura da consciência, muda-se toda a sua reconfiguração. Por exemplo, mudanças ocorridas nas vivências afetivas (no caso da presente pesquisa podemos citar a relação afetiva de acolhimento das participantes para com outros membros da formação) movimentam as necessidades e motivos para a busca do conhecimento e ações sobre a realidade vivida.

Ao mesmo tempo, a cada apropriação de novos significados por meio do conhecimento científico, que se constitui em mediação para análise e ação sobre a realidade, novos afetos são vividos, novas sensações e representações sobre a realidade são percebidas, além de novas formas de desenvolver a atividade educativa serem experimentadas. Desse modo, torna-se impossível identificar cada elemento em separado, com o risco de, ao fazermos, desconfigurarmos todo o processo, retirando-lhe a vivacidade.

As transformações acima comentadas nos indicam que as professoras participantes, ao demonstrarem envolvimento com a temática e nos mostrarem ações em que fazem tentativas iniciais de articulação dos conhecimentos científicos sobre violência com sua prática pedagógica, mostram-nos a importância de processos formativos para a construção/reconstrução de sentidos e significados sobre violência nas escolas.

O ‘vir a ser’ desse processo de intervenção educativa nas circunstâncias em que se apresenta a violência, e sobre as quais tomaram consciência nesse processo de formação, dependerá de circunstâncias históricas que possibilitem, às professoras e a outros profissionais, novos conhecimentos sobre a violência nas escolas. Isto lhes possibilitará a reflexão coletiva sobre como intervir, bem como as ações educativas que poderão contribuir para a construção de relações sociais que prescindam do uso da violência.

Concordando com Leontiev (1978), afirmamos que a consciência deve ser considerada no movimento de sua totalidade histórica, não se restringindo o seu processo de transformação ao indivíduo que se mobiliza nessa direção, visto que a consciência depende essencialmente das relações sociais e históricas das quais participam as professoras.

A tese proposta neste estudo pode ser corroborada, pois entendemos que as professoras participantes dessa pesquisa, com a mediação do conhecimento científico, que imprimiu novas reconfigurações em suas vivências emocionais, implicando novas formas de analisar e agir sobre a realidade, puderam se colocar num outro lugar em suas relações escolares, o lugar de um sujeito que pode participar conscientemente do cotidiano escolar marcado por violências.

Ao encerrarmos essas considerações, retomamos Vigotski, para quem “(...) no momento da assimilação da nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não só não se conclui como está apenas começando” (Vigotski, 2001, p. 394). Dessa forma, o conhecimento científico trabalhado no processo de formação pode ser identificado como uma das mediações para modificação da consciência do professor em relação à violência nas escolas.

Para finalizarmos o presente trabalho, considerando que nosso ponto de partida foi a necessidade de conhecimento científico para intervir na realidade permeada pela violência, apresentamos as palavras de uma professora, pois representam nosso ponto de chegada, ou

seja, a síntese do que conseguimos atingir com este estudo: a necessidade das professoras de romper com a reprodução do cotidiano.

Modificação
Tentar transformar a rotina do dia a dia em algo diferente
Não à mesmice!
(prof^a Marília – 3º encontro)

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

AGUIAR, W. M. J. Professor e Educação: Realidades em movimento. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) **Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.169-184, 2000.

_____. Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 95- 110, 2002.

_____. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica : Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. São Paulo : Cortez, p.129-140, 2002.

ALVES, R. A. **Violência e Cotidianidade**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e Desenvolvimento Humano) - Programa de Estudos Pós Graduated da Universidade São Paulo, São Paulo, 2005.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, s/v, p. 167-184, jul. 2001.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.123-140, jan./ jun. 2001.

CAMARGO, R. B. de ; PINTO, J. M. de R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, set./dez. 2008.

CHAUÍ, M. Ética e Violência. **Teoria & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 39, p. 32-41, out./nov./dez. 1998.

CORREA, B. C.; PIOTTO, D. C. Formação inicial de professores e praticas de violência da escola: tensões vividas na realização e no acompanhamento de estágios. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO - V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. Niterói. **Série Cadernos Anpae**, v. 23, n. 4. Porto Alegre: ANPAE; UFGRS/FACED/PPGEDU, 2007.

COSTA, J.F; COSTA, J. F. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n. 4, p. 701- 709, out./dez. 1999.

DIAS, E. F. Sobre o marxismo contemporâneo. In: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-60.

DOMINGOS, B. **Escola e Violência**: configurações da violência escolar, segundo alunos, professores, pais e moradores da comunidade. 2006. 356 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Programa de Estudos Pós Graduated na Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUARTE, J. C. **Movimento de consciência de um trabalhador com L.E.R**: um estudo de caso. 1998. (precisa do numero de folhas) Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

DUARTE, N. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de novembro de 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.87-103, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, p. 113-127, 2002.

_____. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, p. 86-104, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Paz e Terra, 2000.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Budapeste: Ediciones Península, 1979.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Dicionário eletrônico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B (Orgs.) **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, p. 115-131, 1995.

LANE, S. T. M. O processo Grupal. In: LANE, S. T. M. (Org.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 78-98, 1994.

LEONTIEV, A. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTIN-BARÓ, I. **Ação e Ideologia**. 8. ed. San Salvador: UCA Editores, 1997.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**. San Salvador: UCA Editores, 1989.

MARTINS, E. F. **Violência na escola: Concepções e Atuação de Professores**. 2005. f. 212. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARTINS, L. M.. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, p.118-138, 2005.

MARTINS, L. M. **A formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque Vigotskiano**. Autores Associados, 2007.

MARTINS, S. T. F. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, p.139-154, 2005.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. Volume I, 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. S.A., 1994.

_____. Teses sobre Feuerbach. **Marxists**.1845, Disponível em: < www.vermelho.org.br/img/obras/feuerbach.rtf >. Acesso em 11 jun. 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) **Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-71, 2000.

MICHAUD, Y. *A Violência*, São Paulo, Ática, 1989.

NETO, O. C. O trabalho de Campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes. p.falta as paginas, 2003.

OLIVEIRA, B. A dialética do Singular-Particular-Universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes. p. 25-51, 2005.

ODALIA, N. *O que é violência?* São Paulo: Editora Nova Cultural/ Brasiliense, 1985.

PATTO, M. H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. Representações Sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo, v.14/15, p.347-367, 1º e 2º sem. 2002.

_____. As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio Quanto à Aids, às Drogas, à Violência e a Prevenção. Relatório de Pesquisa FAPESP, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

POPOV, N. **Por quê?** São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SAUL, L. L. **As faces da violência: um estudo das representações sociais de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá**. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/autores Associados. 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 (esp.), p.1.231-1.255, 2007.

SAWAIA, B. B. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência: uma análise de psicossocial de mulheres faveladas participantes de movimentos urbanos de reivindicação social e de um grupo de artesanato**. 1987. 318 f. Tomo I. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1987.

SFORNI, M. S. F.; BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. A organização do pensamento e a aprendizagem de conceitos na atividade de ensino. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, 2003.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006. 297 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, J. B. A. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes**. 2004. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, F. G. O professor e a Educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. 2007. 419 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p.58-75, julho. 1998.

Souza, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: Desafios Dilemas e Possibilidades. In: Viégas, L. de S. e Angelucci, C.B. (orgs) Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006. p.229-243.

TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da. (org.) *Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, L. C. A.; PEREIRA, A. C. S. A Associação entre Violência Doméstica e Violência Escolar: uma análise preliminar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n.30, p.25-35, jan./jun. 2008. Disponível em <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/725>. Acesso em 21/01/2010.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo Perspectiva**, vol.13, n.3, p. 3-17, 1999. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf >. Acesso em 31/01/2010.

Anexos

Anexo 1: Mapeamento sociodemográfico

Questionário nº ()

I - Dados pessoais:

1. Profissão: _____
2. Sexo: M () F ()
3. Idade: _____
4. Estado civil: solteiro () casado () outro () Qual? _____
5. Dependentes: Sim () Não ()
Se sim, quantos? _____ Quem? Filhos () Pais (...) Outros (...)
6. Religião: _____ Praticante Sim () Não () _____
7. Cidade e bairro que reside: _____
8. A casa onde mora é:
Própria () Alugada () Cedida ()
9. Quantas pessoas moram na casa: _____
10. Renda familiar:
Menos que um salário mínimo (...)
1 a 3 salários mínimos (...)
4 a 7 salários mínimos (...)
8 a 10 salários mínimos (...)
Mais de 10 salários mínimos (...)

II – Dados sobre a profissão (só para professores)

1. Há quanto tempo leciona? _____
2. Há quanto tempo está nessa escola? _____
3. Qual área atua? Biológicas () Humanas () Exatas ()
4. Carga horária de trabalho: _____ horas semanais
5. Turno de trabalho: manhã () tarde () noite ()
6. Trabalha em outra escola? Sim () Não ()
7. Se sim, Pública () Particular ()
8. Além da atividade docente tem outra atividade remunerada como complemento de renda?
Sim () Não ()
9. Se pudesse mudaria de atividade profissional? Sim () Não ()
Por
quê? _____

III – Dados sobre a profissão (outros profissionais)

1. Há quanto tempo trabalha? _____
2. Carga horária de trabalho: _____ horas semanais
3. Turno de trabalho: manhã () tarde () noite ()
4. Trabalha em instituição Pública () Particular ()
5. Além da atividade profissional principal, tem outra atividade remunerada como complemento de renda? Sim () Não ()
6. Se pudesse mudaria de atividade profissional? Sim () Não ()

IV – Dados sobre a formação:

1. Graduação em: _____
2. Instituição de formação: _____ Pública () Privada ()
3. Ano que concluiu a graduação: _____
4. Pós –graduação: Sim () Não ()
Se sim: Especialização (...) Mestrado (...) Doutorado (...)
Qual área? _____
5. Outra formação: (exemplo: Ensino Fundamental ou Médio, Ensino Profissionalizante, outros) Sim () Não ()
Qual?

V - Outros dados da atividade profissional:

1. Sindicalizado: Sim () Não ()
 - Participa das reuniões do sindicato Sim () Não ()
 - Outras atividades do sindicato Sim () Não ()
 - Se sim, quais? _____
2. Participa de outras organizações sociais: Sim () Não ()
 - Se sim, quais? _____

VI - Outros dados:**1. Lazer:**

- **Cinema:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Teatro:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Televisão:** Sim () Não ().
Se sim, costuma ver que programas? _____

E com que frequência? _____

- **Praças:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Visitas à família:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Visitas a amigos:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Leitura:** Sim () Não ().
Se sim, o que costuma ler? _____

E com que frequência? _____

- **Museus:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Shows:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____
- **Shopping:** Sim () Não ().
Se sim, com que frequência? _____

- **Parque () Bosque () Zoológico ()** Se sim, com que frequência? _____
- **Outros:** Sim () Não (). Se sim, quais e com que frequência? _____

2. Acesso à informação:

- **Lê jornais?** Sim () Não ().
Se sim, qual (is)? _____ E com que frequência? _____
É assinante? Sim () Não (). Se sim, qual? _____

- **Lê revistas?** Sim () Não ().
Se sim, qual (is)? _____ E com que frequência? _____
É assinante? Sim () Não (). Se sim, qual? _____

- **Acessa Internet?** Sim () Não ().
Se sim, e-mail () bate papo () compras (...) cursos (...) sites ()
Se acessa sites, quais? _____
E _____ com _____ que
frequência? _____

- **TV a cabo?** Sim () Não ().
Se sim, qual e quais canais costuma ver? _____
E _____ com _____ que
frequência? _____

3. Acesso a bens de consumo:

- **Televisão:** Sim () Não (). Se sim, quantas? _____
- **Vídeo:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **DVD:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **Rádio/ CD:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **Geladeira:** Sim () Não (). Se sim, quantas? _____
- **Microondas:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **Computador:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **Carro:** Sim () Não (). Se sim, quantos? _____
- **Outros:** Sim () Não (). Se sim, discriminar quais e quantos? _____

VII – Vivências relativas à violência

1. Já sofreu ou sofre violência? Sim () Não ()
 - Se sim, poderia informar que situação de violência sofreu (sofre)? Explícite o tipo de violência, a época do acontecimento em sua vida, a frequência de acontecimentos, quem foi (ou é) o agressor e o contexto dos acontecimentos.

- Como você lida ou lidou com a situação vivenciada? Contou (conta) com apoio de alguém? Quem? Que encaminhamentos foram (são) dados?

- Como essa situação marcou (marca) a sua vida?

VIII - Dados sobre formação continuada

- Cursos de que participou nos últimos 3 anos:

- Porque escolheu esses cursos? _____

- Porque se interessou por este ciclo de seminários? _____

- Teve vivências envolvendo situações de violência na escola? Quais? _____

- Se sim, como enfrentou a violência vivenciada na escola? _____

- Expectativas sobre o ciclo de seminários: _____

- Já participou de atividades cuja temática abordada foi violência nas escolas? Quais suas impressões (positivas ou negativas) sobre a atividade?

Anexo 2: Tabelas

Tabela 1: Dados pessoais

Dados Pessoais			
	Mírian	Marília	Maria
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	38	32	46
Estado civil	Divorciada	Solteira	Divorciada
Dependentes	2 filhos	Não	Não
Religião	Católica praticante	Cristo Praticante (<i>sic</i>)	Católica praticante
Bairro e cidade em que reside	Jd. Europa/Bauru	Jd. América/ Bauru	Higienópolis/ Bauru
Renda familiar	1 a 3 salários mínimos	4 a 7 salários mínimos	1 a 3 salários mínimos
Casa onde mora é	Cedida	Cedida	Alugada
Número de pessoas que moram na casa	1	4	1

Tabela 2: Dados sobre a profissão

Dados sobre a profissão			
	Mírian	Marília	Maria
Tempo que leciona	4 anos	5 anos	22 anos
Tempo que trabalha na escola	4 anos	4 anos	2 anos e seis meses
Área de atuação	Humanas	Humanas	Humanas
Carga horária	20 horas	40 horas	20 horas
Turno de trabalho	Manhã	Manhã, tarde e noite	Manhã
Trabalha em outra escola (pública ou particular)	Não	Não	Não
Outra atividade remunerada	Não	Sim	Não
Mudaria de atividade profissional	Não	Não	Não
Por quê (questão aberta)			

Tabela 3: Formação profissional

Formação profissional			
	Mírian	Marília	Maria
Graduação	Pedagogia	Geografia	Pedagogia
Instituição de formação	USC/ Bauru - privada	USC/ Bauru - privada	Fundação Avareense
Ano conclusão da graduação	2002	2005	1987
Pós-graduação	Não	Não	Especialização em educação especial
Outra formação	Magistério		

Tabela 4: Atividade profissional

Atividade profissional			
	Mírian	Marília	Maria
Sindicalizado	Não	Não	Não
Participa de outras organizações sociais	Não	Não	Não

Tabela 5: Lazer e atividades culturais

Outros dados: Lazer e Atividades Culturais		
Mírian	Marília	Maria
Televisão: Jornais, Canção Nova e Filmes Visitas a amigos: sempre que possível	Televisão: Novelas, Jornais, Viola, minha viola Cinema: uma vez por mês Teatro: uma vez por ano Visitas a família: nos finais de semana Visitas a amigos: alguns finais de semana	Televisão: Jornais, CQC, Metrópolis e Documentários Visitas à família: nas férias Visitas a amigos: nos finais de semana
Leitura: Livros ligados à profissão Religiosos Auto-ajuda Infantis Revistas 2 ou 3 por ano.	Leitura: Aventura, Romance, Suspense Livros de geografia, Revistas e Jornais Frequência: diária	Leitura: Revistas e livros Frequência: revista semanal
Zoológico: Frequência : 1 vez ao ano	Museu: Frequência : uma vez por ano Shows: Frequência : uma vez por ano Shopping: trimestral Frequência : uma vez por ano Chácara: Frequência : bimestral	Zoológico:

Tabela 6: Acesso a informação

Acesso a informação			
	Mírian	Marília	Maria
Lê Jornais	Sim	Sim – Jornal da Cidade	Não
Lê Revistas	Sim – mensal – Nova Escola	Sim – mensal – Nova Escola e Geográfica	Sim– Veja e Nova Escola– Frequência : semanal
Acessa Internet	Sim – <i>e-mail</i> e <i>sites</i> : educativos, Canção Nova, de pesquisa Frequência : diária	Sim - <i>E-mail</i> , cursos e <i>sites</i> : IG, Yahoo, Google e outros. Frequência : semanal	Sim – <i>e-mail</i> e <i>sites</i> : educativos Frequência : diária
TV a Cabo		National Geographic Frequência : diária	Net Frequência : diária

Tabela 7: Acesso a bens de consumo

Mírian	Marília	Maria
2 televisores	1 televisão	2 televisores
2 DVDs	1 DVD	1 DVD
1 rádio CD	1 rádio CD	1 rádio CD
1 geladeira	1 geladeira	1 geladeira
1 micro-ondas	1 micro-ondas	1 micro-ondas
1 computador	1 computador	1 computador
	1 fogão	1 carro

Tabela 8: Formação profissional

Formação continuada			
	Mírian	Marília	Maria
Cursos de que participou nos últimos três anos	Informática Congressos Letra e Vida	Informática Básica Teia do Saber	Informática Congressos Letra e Vida
Formação continuada			
	Mírian	Marília	Maria
Cursos de que participou nos últimos três anos	Letramento de matemática Semana da educação-secretaria municipal da educação		Letramento de matemática Semana da educação-secretaria municipal da educação
Por que escolheu esses cursos	Atualizam a prática profissional	Para adquirir conhecimento	Atualizam a prática profissional
Por que se interessou pelo ciclo de seminários sobre violência	Por nunca ter visto esse tema ser abordado na proposta de formação	Para obter informações e aprender como lidar com o fenômeno.	Porque nunca vimos esse tema nas propostas de cursos de formação
Vivências situações de violência na escola	Sim, invadiram e depredaram a escola	Sim. Alguns alunos xingam, empurram, etc.	Quando a escola foi depredada no final de semana.
Como enfrentou a situação	Surpresa, pois não esperávamos. Os alunos menores ficaram surpresos e indignados, já os maiores não.	Procurei ajuda da direção, mas muitas vezes não tive apoio.	Com surpresa. Os alunos se manifestaram com indignação
Expectativa encontros	São grandes: como trabalhar melhor com as crianças a respeito da violência	Positivas, mas quanto mais aprendo, percebo que tenho muita coisa mais para aprender.	Encontrar caminhos para reverter (modificar) os conceitos de violência
Participação anterior em atividades que abordaram a temática da violência	Não	Não	Não

Tabela 9: A violência – o que penso, sinto e imagino

Sobre a violência eu ...		
Penso	Sinto	Imagino
Várias formas de agressividade (atitudes, palavras ...)	Incômodo, angústia, medo	Que não é solução (pessimismo)
Sobre a violência eu ...		
Penso	Sinto	Imagino
Agir, mudar	Medo, insegurança	Transformar, minimizar
Responsabilidade social; problema estrutural; culpabilização.	Medo, culpa e insegurança	Melhor formação; ideal; precariedade; contradição
Agressão física, psicológica, social, econômica.	[...] que por causa dessas agressões ocorre a violência/ dor.	Física, psicológica
Dor	Fracasso, impotência, raiva	Poder, força, extrapolar
Destruição	Medo	Não- violência
Sobre a violência eu penso, sinto e imagino (produção grupal)		
Injustiça, ignorância, alienação, desnecessária (relações sociais – dominação). Necessária em relação à natureza.		
Agressão – revolta; tristeza; conflito – medo		
Violência é o uso da força no sentido da dominação do humano, muitas vezes produto e geradora de alienação. Relaciona-se diretamente com o modo de produção capitalista.		
Angústia, exclusão, solidão. Sociedade absurda – <i>inconformação</i>		

Anexo 3 – Haikais

Haikai 01 – Socorro! (1º Encontro)

Violência!
Um muro, tortura, medo, o sofrimento.
Esperança... (Mírian)

I

Pânico, medo, a raiva
Criança esquecidas
É perverso! É ilegal! (Maria)

*O mundo dentro e fora da escola
Saber escolher
E sua escolha faz o mundo.*

*Destruir. Construir
Objetivo
Planeta Terra. (Marília)*

Hai kai – 02 Violência (2º Encontro)

Na adolescência o som do violino possibilitará a paciência;
A vida com conhecimento e ciência ampliará a vivência;
Sem violência a violeta tornar-se-a mais bela.

Violar a adolescência
Impertinência
Sem paciência!

Supera a carência
de ciência
quem lê!

Adolescência:
Da falta de obediência
Chega-se à violência ou também à ciência.

Haikai – 03 Cotidiano e violência (3º Encontro)

Rotina, refletir e trazer para o cotidiano
Rotina como refletir e trazer para o dia a dia?
Transformação, refletir para transformar e não só reproduzir.

Coragem para enfrentar este cotidiano e transformar
buscar brechas no cotidiano
desligar o piloto automático para poder pensar.

Criatividade para criar as possibilidades
tudo isto demanda muito esforço, muito!
Paciência.

Sair da ação a nível individual e partir para o coletivo
modificação seria, tentar transformar a rotina do dia a dia
em algo diferente Não à mesmice!

A mesma ação com objetivo
que transforma a ação
Ressignificação.

Haikai – 04 Violência e cotidiano (4º Encontro)

No silêncio do cotidiano
Me negam a existência
Eu grito... Pode me ouvir?

Vi um dia
Vi o ano todo
Violência na minha frente...
Não vi
Cotidiano me levou
E o ano passou

O ano passa
O cotidiano fica
Viu que violência?

O dia acaba
A violência permanece
Tome ciência... Tenha paciência!

Passa o dia, o mês e o ano
Mas fica a carência, a violência, a negligência
e a falta de experiência.

O cotidiano que me impele a seguir
Um rumo, uma direção que eu não quis
Que violência a minha vontade de viver

Dia a dia, noite e dia
E o sujeito que calamos
Violência noite e dia

Cotidianas violências
Negligenciam as vivências
E a reflexão de nossas experiências

Cotidiano
tão próximo e desconhecido
imagino... violência

O cotidiano tão próximo e desconhecido
E vazio
Violência sutil intolerância

Violência falta de paciência
Cotidiano...
Rotina fazer as coisas mecanicamente sem pensar

Cotidiano e falta de pensar
Cotidiano e ação
Violência é ação sem reflexão

Haikai 05 – Violência com figuras produzidas com o Tangran (5º Encontro)

O homem, o silêncio, a violência.
O homem produz a violência e ele tem que solucionar.
O fazer acontecer... uma possibilidade.

A esperteza do gato para produzir ações.
A confiança e a amizade do cachorro na construção conjunta da nãoviolência.
Saindo da carapaça da tartaruga ...

No movimento leve do cisne parar para refletir sobre o cotidiano violento.
Desabrochando uma flor...
Saltando para a vida viva!

Haikai – 06 Violência e estímulo (6º Encontro)

Vamos pensar?
Pensar dói
Um dor gostosa quando o pensamento é emancipador.

Não pensar dói ainda mais.
O piloto automático do cotidiano não faz sentido.
Pensar antes de falar.

Falar antes de pensar
Ajuda a refletir sobre a violência?
Essa reflexão é violenta.

Que confusão nós criamos com nossas frases:
Você pensa se vai falar
Aí você fala e pensa se deveria ter falado!

Se você pensa não fala
 E aí você se arrepende
 Se falou fica com raiva se falou

Para sair da confusão tem que ter articulação entre pensamento, fala e ação.

Confusão

Possibilidade de estímulo para a construção de mediação da confusão.

Porque, se você arruma

Confunde de novo

E não tem fim!

Anexos 4: Figuras

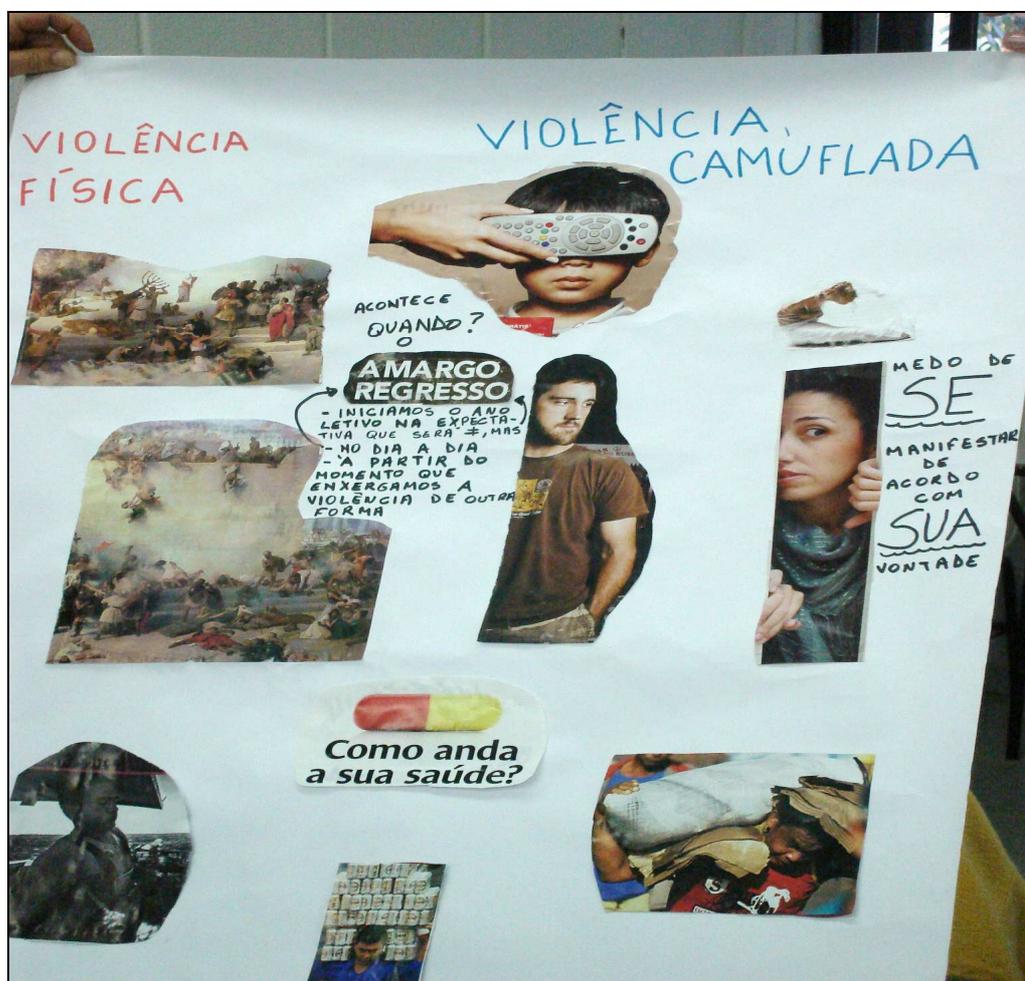


Figura 1: Cartaz síntese discussões sobre conceito de violência (professoras)



OUSAR



NÓS



violência

Um muro

tortura

medo

o sofrimento

esperança...

Violência!

Um muro, tortura, medo, o sofrimento.

Esperança...



FORMAÇÃO

O que importa é misturar turmas.
Abraçar idéias, rola uma química?
Nossa si?se rola!!!



ENCONTRO



O debate está aberto.

Transformação

O debate está aberto. Transformação!
Voz dos próprios professores. Troca produtiva.
Fuga do trivial, mobiliza os profissionais, reciclagem de idéias!

dos próprios professores" VOZ

Fuga do trivial

mobiliza os profissionais

reciclagem de idéias

VIDA FORA

MENINOS que não che

ANSIEDADE

educação

Todo mundo tem vez. É voz.

Quando vale a pena
ser **"DIFERENTE"**!

TRABALHO





"A escola que encontrei não me foi apresentada durante a faculdade."

Monica Fonseca, estudante de Pedagogia de Brasília, DF

INFÂNCIA

é

Vítima

abusos

escola

universidade

scola

CULTURAL

UNIVERSID



TRABALHO

S.O.S.

SISTEMA DE ENSINO

JEITO DE ENSINAR

ALUNOS

PROFESSORES

Projeto didático valores

a consciência: convívio entre
coletiva as diferenças”

Construção

Brasil

ESCOLA

que queremos.

EXPERIÊNCIA



ESTUDO



processo

DE

formação

PESSOAL

na

ESCOLA

e

INSUSTENTÁVEL

INCOMODE-SE!



O mundo

preconceito,

SUJEIRA!

emocional

defesa

a indisciplina,

MUDAR

UNIÃO



O Livro **d/a** vida

quase-morte

vital

experiência

de passageiros e

SOCOOORRO




PÂNICO

MEDO

a raiva

Criança

esquecidos

é perverso

É ilegal



O mundo dentro e fora da escola

saber escolher

E sua escolha faz o mundo.

DESTRUIR

CONSTRUIR



 planeta Terra

MUDANÇAS



...Futuro ameaçado

tiranania

boca

ouvido, mão

Feminino

ESPAÇO SAGRADO

a sofisticada

VAIDADE

Esperança

Socorro.

Estamos todos juntos (União)!

Mudanças

Encontro

Incomode-se!

Nós.

Formação

Experiência

Estudo

Trabalho!

Ousar...

Eni de Fátima Martins

*Nós estamos incomodados com nossa formação!
Pedimos socorro por mudanças!
Vamos ousar nos encontrar!*

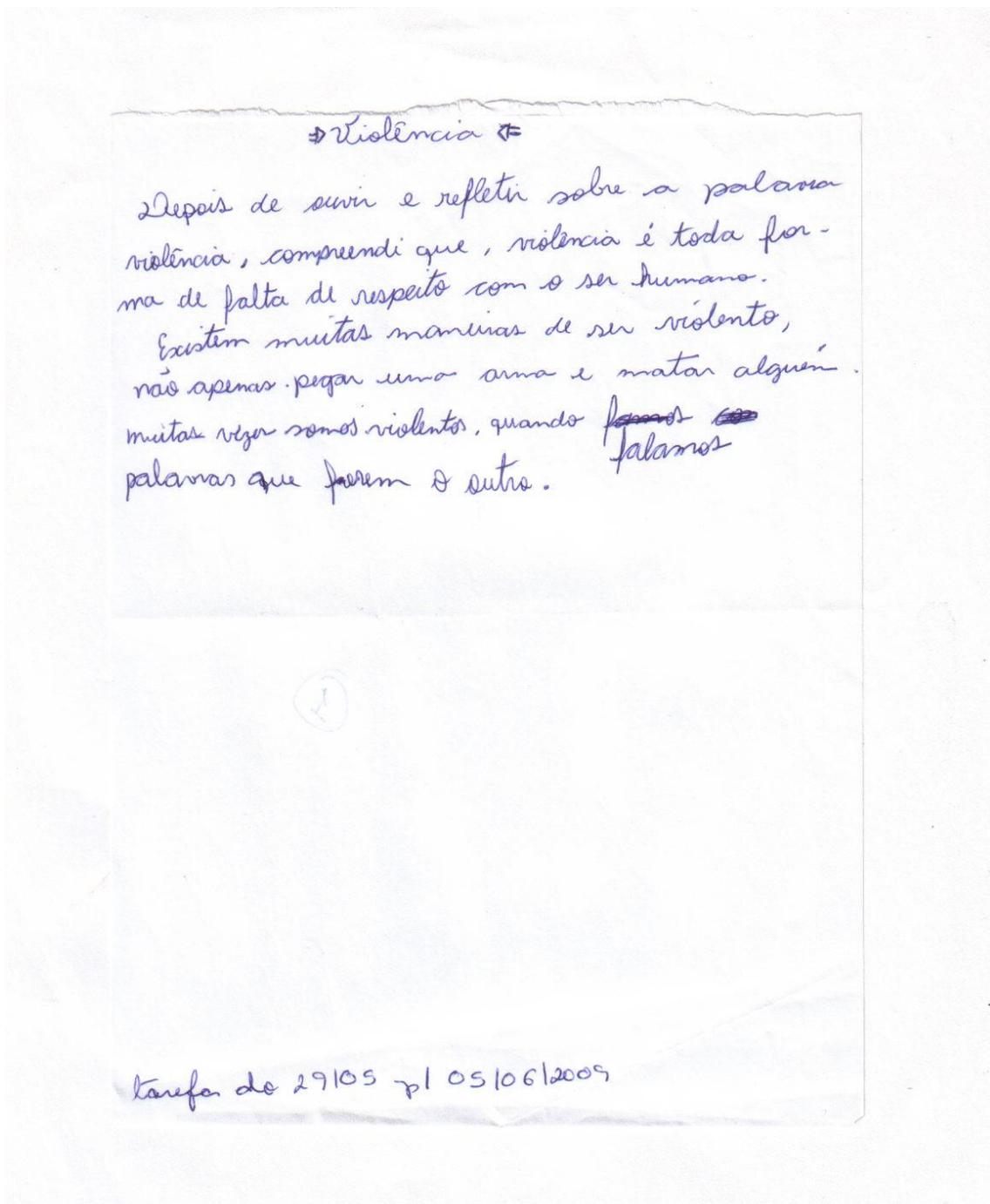
*Unidos estudar, trabalhar.
Trocar experiências,
Reavivar o sonho, a esperança!!!*

Nilma Renildes da Silva

Agradecemos à professora
Nilma Renildes da Silva que
organizou produções do grupo e
fotos desse encontro e gentilmente
nos cedeu esta produção.

Anexo 2: Redações produzidos pelos participantes durante os encontros

a) O que é violência?



Redação professora Mírian

Cio conhecer os diferentes concei-
tos sobre a violência, compreendi que
qualquer ação que ultrapassa as
regras da "normalidade" é um
ato violento. Desde o mais simples
como uma expressão facial indicadora
sem sentimento de raiva, ira, deboche...
até o mais grave como matar

↓

tarife do 29105 p/ 05/06/2009

Redação professora Maria

Projeto de Extensão

Violência e uso da força no sentido da dominação do humano, muitas vezes produto e geradora da alienação. Relaciona-se diretamente com o modo de produção capitalista.

A partir dos conceitos trabalhados:

A violência se apresenta ~~em~~ nas mais variadas formas, o que faz com que, muitas vezes, não seja entendida como tal, camuflando sua natureza destrutiva e dominativa em atos ou eventos do cotidiano.

De forma velada, infiltra corações e mentes ~~produzindo~~ amaciando corações para sua própria de fusão ~~semifabril~~ e aceitação como algo "natural".

Luana do 29105 . 01/06/2009

O conceito de violência é complexo e nem sempre é entendido adequadamente, em profundidade. Ao definirmos violência temos influências do senso comum e temos a tendência de naturalizar esse fenômeno, como se fosse parte das relações, como se não houvesse outros jeitos de resolver certos problemas. Violência é facilmente equacionada a agressão, inclusive na literatura, e por isso tendemos a dar explicações tautológicas, dizendo que violência é agressão e vice-versa; isso não está errado, mas acredito que vai além disso.

Outra maneira de abordar o assunto é relacionar a violência com os sentimentos que ela nos causa e dessa forma tentar explicá-la. Mesmo se tratando da literatura, vemos várias maneiras de conceitualizar o tema, como por exemplo Chami define a violência num conceito mais amplo: "todo ato de força contra a natureza de algum ser..."; enquanto que Agredos e Guerra a definem mais especificamente enquanto categorias física, sexual, psicológica e negligência.

Penso que devemos tentar abordar os dois tipos de conceitualização em nossas discussões, permitindo assim ter clareza e objetividade ao lidar com o tema.

Kauã do 29/05/2009 . pl. 05/05/2009

b) Documentário “Essa não é sua vida!” e relações com a violência.

- qdo a Noeli é tirada da família sem ser consultada
- qdo aceita o tipo de vida oferecida com trabalho
- sempre fez tudo que lhe foi imposto
- mas sempre quis coisas diferentes

19/06/2009

Redação professora Maria

A ligação que eu vejo com a violência, é devido a falta de atenção da mãe, que manda a filha para a casa da madrinha. Ela passa boa parte da sua vida ajudando a madrinha nos afazeres do lar e esperando sempre a chegada da mãe.

A madrinha a educa para casar e ter filhos, devido a isto começa levá-la para os bailes.

Ela diz que: sempre fez tudo o que pediam para ela. mas também fazia o que queria.
Ex: Terminava com os namorados.

19/06/2009

191061209

→ Escreva a partir do filme, relacionar o que chamou a atenção nele e os conteúdos já discutidos.

Documentário: "Esta não é sua vida" Japão

A redução do homem a números, e pra que? Pra fazer uma média que não corresponde a realidade concreta dos indivíduos que compõem a amostra?

- Os números não sentem, não sentem, não ~~eletem~~ dormem e mesmo assim eles representam seres humanos reais.

Os números engoto representam abstrações e trazem em si o humano que representam.

→ Isso é violência negar o humano, a história, que nos constitui

Redações dos estudantes participantes do grupo

19/06/2009

* "Essa mãe é sua vida" - curta metragem
↳ filme "Furtada"

parece a mãe reflexões sobre a vida. A mãe reflexões da cotidianos e para além deste. O personagem central do filme segue sua vida sem ~~se~~ pensar muito, sobre saber e que queria, qual eram suas intenções, suas vontades. Parece a vida toda seguir sendo "levada pela corrente" e agora, aos 38 anos, quando é solicitada a falar sobre si, que se percebe que mãe foi sujeito efetiva da sua história, das suas ações, atitudes ou não-atitudes.

~~19~~

19/06/2009

Relacionando o filme e o que eu já vi, li e aprendi sobre o fenômeno da violência, posso dizer que muitas vezes deixamos de ser considerados como indivíduos. Passamos a ser números a serem considerados nos dados estatísticos. ~~Deixamos~~ Deixamos de considerar nossa singularidade, ^{mas} como indivíduos com formação em constante formação. As condições objetivas que estão postas acabam por ditar nosso destino e a guiar ^{as} nossas vidas, como uma violência contra nós. Quando somos levados por essas condições ou imposições ~~externas~~ deixamos de lado nossa vontade própria, para atender à vontade do outro.

19/06/09

Martin Baró

Família

Adriana Gomes

radis UNESP ar 25h na segunda

- mímicas (faz por imitação)

Esta não é a sua vida

Não se preocupe essa não é a sua vida

Qual a intenção do filme com o tema já discutido

A violência que eu vi no filme foi:

- a mulher no filme ela queria ter uma vida diferente, estudar, viajar -

- mas ela foi educada para casar e ter filhos

- que tudo para ela estava bom não reclamava de nada até disse: se por acaso um dia o marido lhe deixar, ele não terá do que se queixar

- penso que a violência tinha sido o fato da mulher se anular o seu próprio silêncio

- não era a vida que ela queria

1910611009

A mídia extrapola as questões "fantásticas" da vida cotidiana, com imagens, matérias sobre alienação e fenômenos que não condizem com a ^{vida da} maioria da população. No cotidiano são colocados valores, uenças em formas dos sujeitos que ao invés de formá-los p/ o ser e a emancipação, autonomia, os formam p/ o desempenho de papéis cristalizados no seio da manutenção da organização social.

Isso é uma violência imposta das formas mais sutis e naturalizadas que quando se vê produz vidas sem o signifi e sentido do

Apropriação humana / vidas sem o
potencial desnudado humano

"Vidas vazias"

Anexo 3: Cartazes: Concepções sobre violência (2º encontro)



Cartaz produzido pelos alunos iniciantes no grupo
Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza

Apresentação do cartaz pelo grupo.

A gente colocou (...) que é como as pessoas vêem as diversas formas de violência. Cada um tem uma bagagem, tem uma história e que o conceito de violência das pessoas pode ser diferente. Como a gente percebeu no grupo, participando das discussões dos textos [a concepção] vai mudando assim, ela vai se construindo de forma diferente a partir daquilo que a gente vai tendo acesso. É, por isso [que colocamos] essa imagem de uma pessoa assim, ela está sendo construída, está sendo transformada...

Aqui a árvore é guitarra, mas aqui também é árvore (...) E aí ... só que árvore transformada... ou como você pensa a partir de tudo isso, ou como pensa essa relação com a violência?(...)

A madeira é uma guitarra e a árvore. Então o que você vê? Ai por exemplo você vê agressão ou você vê violência, você vê disciplina...e qual que é o limite entre uma coisa e outra? Existe esse limite ou não existe? Tá conectado? Tá se relacionando? é uma coisa só... não é claro esse limite, se existe, qual que é? A gente tentou [mostrar que está] tudo interligado nesse desenho. Uma dificuldade qual que é o limite, e de onde vem se está tudo interligado? Da onde vem a violência? Da onde vem essa concepção de violência? Qual o limite? E a gente ficou perguntando, fazendo esse questionamento.

E por isso são vários desenhinhos pequenos, tipo, qual e o limite entre o bem e o mal? O que é bem e o que é mal? Da onde veio isso? Para onde vai? Ela é bruxa ou princesinha?



Cartaz produzido pelos alunos já participantes do grupo.
 Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza

Apresentação do cartaz pelo grupo.

É, a gente já partiu mais pra outro lado... Então, a nossa idéia seria fazer um esquema, para mostrar mais ou menos como a sociedade forma o cidadão. Mas que cidadão ela forma? Então, esse cidadão ele é violento, causa o que? Reflete nas crianças da próxima geração... Reproduz. Reproduz o modelo...? Isso, é sustentado pelo quê? Por (...), preconceito? Permeado pela ideologia, ou seja, a ideologia, mantém isso... Ela naturaliza esse modelo, e esse modelo sempre é, é passado pra frente pra próxima geração. Esse modelo de, de como lhe dar com as novas gerações, foi dado na geração dele, e que é permeado por esse vazio, que seria aquela questão do: educando, é pro seu bem, é assim, não pode ser assim, então ai estaria o discurso vazio e o preconceito em relação à ao fato social, e também a, a questão de gênero também permeia essa questão. Ai a gente tinha colocado a foto do Bill Aqui é até um exemplo de como a

pessoa deve se expressar na vida, nessa sociedade (risos). Até a idéia, o exemplo da ideologia, e de que, depende de você, jeito coca-cola de viver politicamente, tem que ser positivo. Tomando coca-cola.

E apesar de tudo isso... risos. O que é ser feliz? É tomar coca-cola, é você viver não sei aonde, é ter marido não sei de que jeito, um carro não sei de que jeito...

Então, então isso é o que? É a vida da pessoa, junto com aquilo que a gente falou, da vida na correria, no piloto automático, e que vai tudo nisso ai, vai reproduzindo essa ideologia...

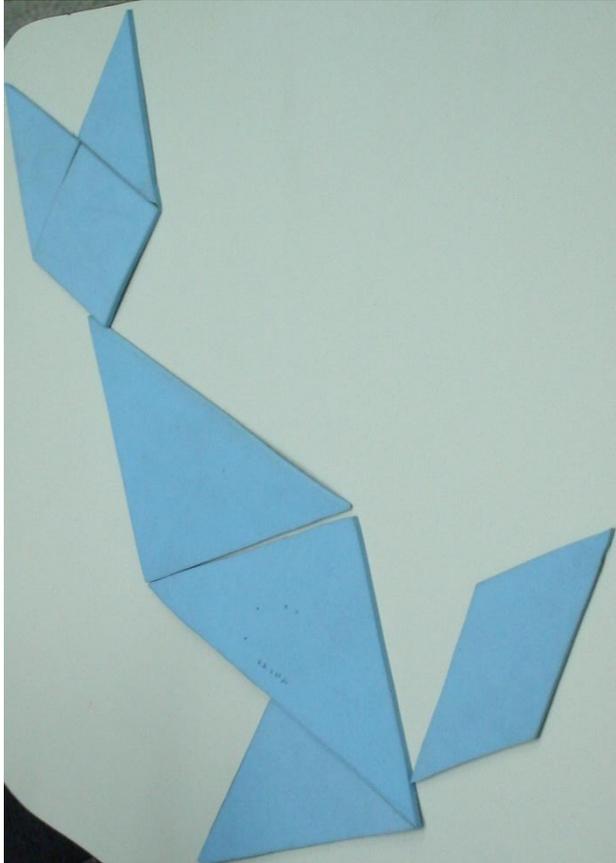
E é, a gente acaba ficando assim, como elas colocaram, de olhos vendados, de óculos escuros, é, e ai, o que a gente, o que falta, seria esse desvelamento da realidade, então olhar o que tem por traz dessa coisa aparentemente, o que tem nas relações...e ai a gente fez uma pergunta: "Há duas saídas?" Então a gente pensou: Suicídio, e salto para aprender...

A princípio, a gente pensou em duas saídas, limitadas, ah, é o suicídio, o suicídio na verdade não é a principio do corpo físico... pode ser também, mas não é necessário que seja, esta ligado, está ligado ao silêncio que seria... É, a morte do humano...e o que sobra desse humano? Sobra a parte animal... um homem sem ser humano.. seria o calar a historia, a gente pensou mais nesse sentido, de matar a vontade de mudar, de transformar...essa seria uma saída, a principio. E a outra saída que a gente pensou é... o salto para aprender, educar para crescer e a afirmação da vida, que seria a possibilidade para se tornar humano, mas ai a gente, é, ate a S. colocou ah, será que a gente não ta limitando muito? Colocar só duas saídas? Por isso que a gente colocou o ponto de interrogação, e outra flecha como um questionamento mesmo, tem mais saídas? É, que ela seria fruto e ao mesmo tempo ela estaria reproduzindo nela essa incapacidade de lutar, o silêncio, mudar, o suicídio como a morte o humano, a gente fez essa relação. Essa questão do silencio, seria então a questão da afirmação da vida, é, a afirmação, que seria a possibilidade para se tornar humano, que é bem oposto do silencio, é, é do matar o humano... seriam ações para possibilitar e, a essa humanização, que não é natural, assim, devido às condições que cercam...

A oficina de tangram

A oficina foi ministrada pela professora Maria no 5º encontro. Cada participante fez uma das figuras. Durante a oficina a professora relatou sobre seu trabalho com os alunos com necessidades especiais e o uso do tangram como estratégia para mobilizar seus alunos para as atividades escolares.

Ao final os participantes foram desafiados à produzir coletivamente *haikais* com base nas figuras e articulando com as discussões sobre violência.



Tangram:Figura homem

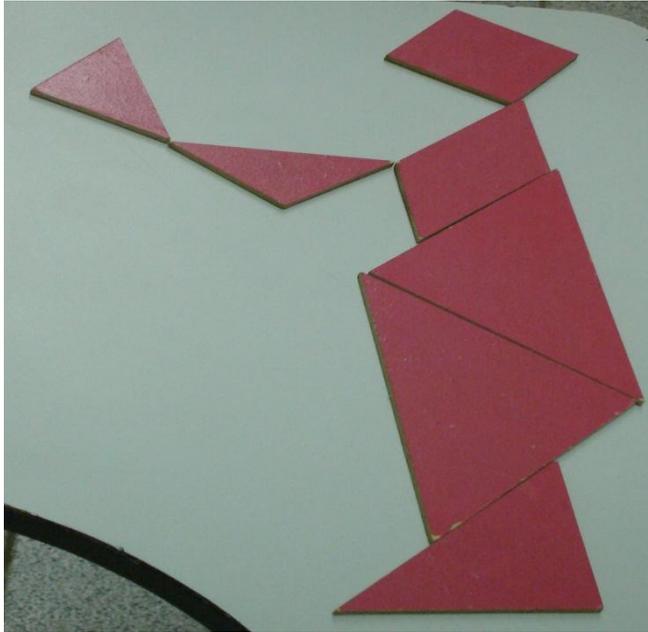
Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza

Haikai

A esperteza do gato para produzir ações.

A confiança e a amizade do cachorro na construção conjunta da não violência.

Saindo da carapaça da tartaruga ...



Tangran:Figura homem

Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza

Haikai

O homem, o silêncio, a violência.

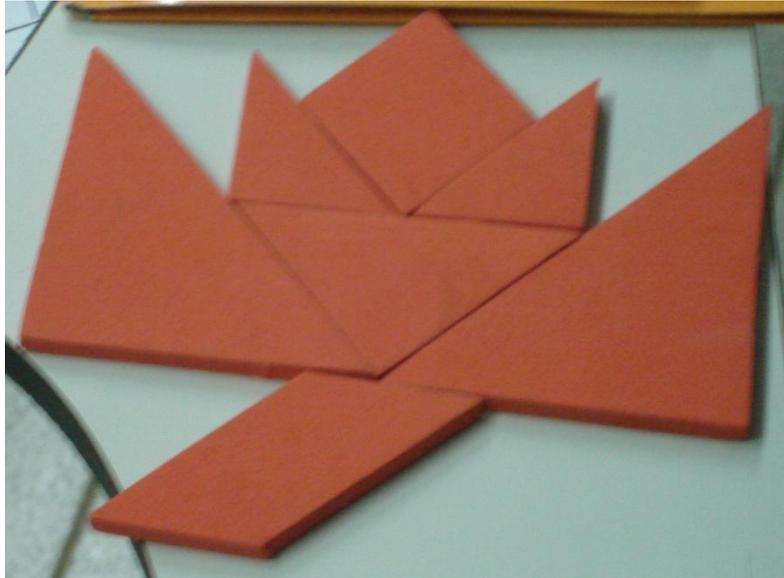
O homem produz a violência e ele tem que solucionar.

O fazer acontecer... uma possibilidade.



Tangran: Figura flor

Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza



Tangran: Figura flor
Fonte: arquivo pessoal Fabiana Cristina de Souza

Haikai

No movimento leve do cisne parar para refletir sobre o cotidiano violento.
Desabrochando uma flor ...
Saltando para a vida viva!

Apresentação do trabalho realizado pelas professoras no 8º encontro: fotos de desenhos feitos pelos alunos durante as atividades



Desenhos dos alunos
Fonte: arquivo professora Nilma Renildes da Silva



Desenhos dos alunos

Fonte: arquivo professora Nilma Renildes da Silva

Anexo 5: Observações participantes: O trabalho educativo e a violência nas escolas

Relato do processo de observação participante na escola: Este teve como objetivo observar como as professoras desenvolveriam as atividades com os alunos, a partir das discussões realizadas no grupo de formação. Foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2009, na escola municipal em que trabalham duas professoras participantes da pesquisa, conforme descrito abaixo.

Em um primeiro momento, conforme combinado no sétimo encontro com o grupo, a pesquisadora, a coordenadora do projeto de extensão e uma aluna visitaram uma das escolas e conversaram com duas das professoras, que lá trabalham, e a coordenadora pedagógica, verificando disponibilidade de horário e documentos necessários para a realização da observação, bem como disponibilizando cópias em tamanho A3 do livro “Por Quê”, de Nikolai Popov.

A coordenadora da escola nos orientou que deveríamos ter a autorização da secretaria da educação para que pudesse ocorrer essa atividade. Ficou combinado que as observações seriam feitas por duas alunas bolsistas, sendo que uma delas estava presente na reunião com as professoras, de modo que cada uma acompanharia as atividades de uma das professoras. O dia da semana combinado foi a quarta feira, pois é reservado para atividades extra classe. Foram retomados os objetivos da observação participante.

Após a autorização escrita da secretaria de educação do município, as alunas, orientadas pela pesquisadora e pela coordenadora do projeto de extensão, iniciaram as atividades de observação, por duas semanas, a partir de um roteiro elaborado previamente, descrito abaixo:

- 1) Como a professora desenvolve a atividade: conteúdos abordados e estratégias;
- 2) Participações dos alunos na atividade;
- 3) Relações feitas pela professora com os conteúdos trabalhados no grupo de formação.

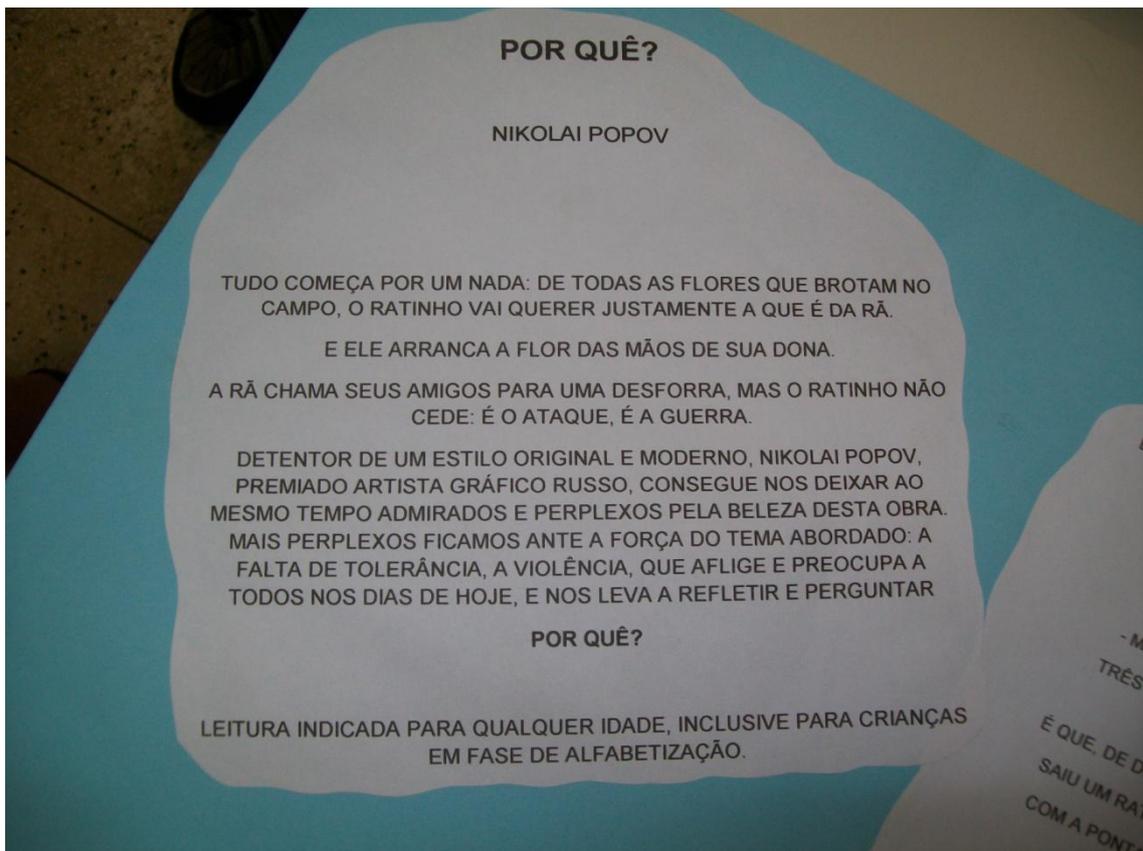
Abaixo os relatos das observações por dia e observadora.

Observadora 1

Relato da observação 1: observou a turma da professora 1 e apresentou o seguinte relato: *Correu tudo bem na quarta-feira. A (...) professora fez com as crianças a técnica de cartazes sugerida no sétimo encontro. Ela disse querer colocar a história ao lado dos cartazes no pátio e eu me ofereci pra digitar e imprimir o texto pra ela.*

Dia 30/09/2009

A professora havia lido novamente o livro “Por Quê”, de Nikolai Popov, com os alunos.



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva

E, a partir de um trecho do livro, no qual o rato agride o sapo, a professora fez a seguinte pergunta: Como o sapo se sentiu quando o rato chegou? As respostas das crianças foram selecionadas:

- 1) Medo*
- 2) Vergonha*
- 3) Dor*
- 4) Tristeza*

A professora utilizou então a técnica de cartazes, distribuindo uma cartolina para cada grupo de 4 a 5 crianças, revistas, tesoura e cola.

Pedi que elas recortassem e colassem figuras que representassem esses sentimentos.

Todos os grupos fizeram a atividade e os cartazes foram colados no pátio.



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva



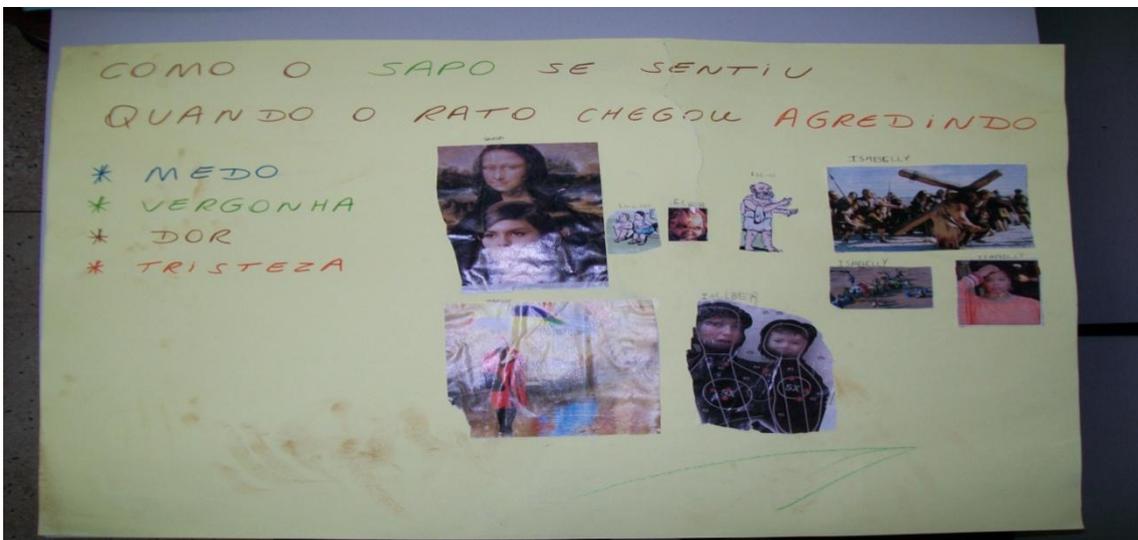
Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva



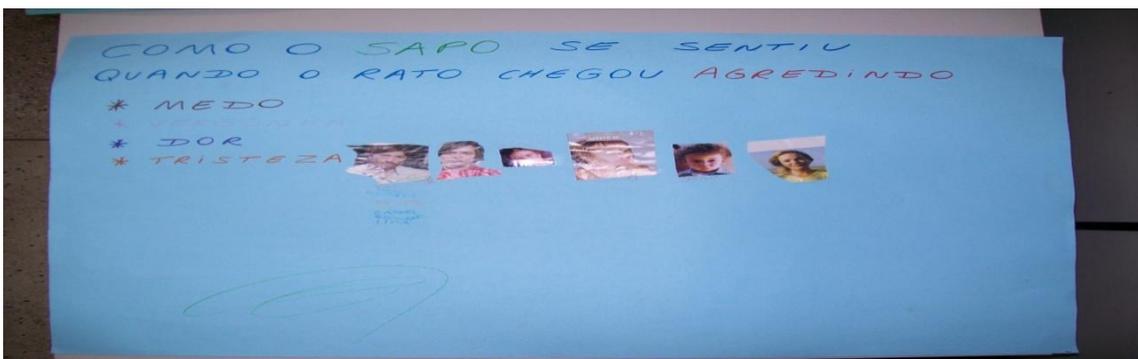
Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva

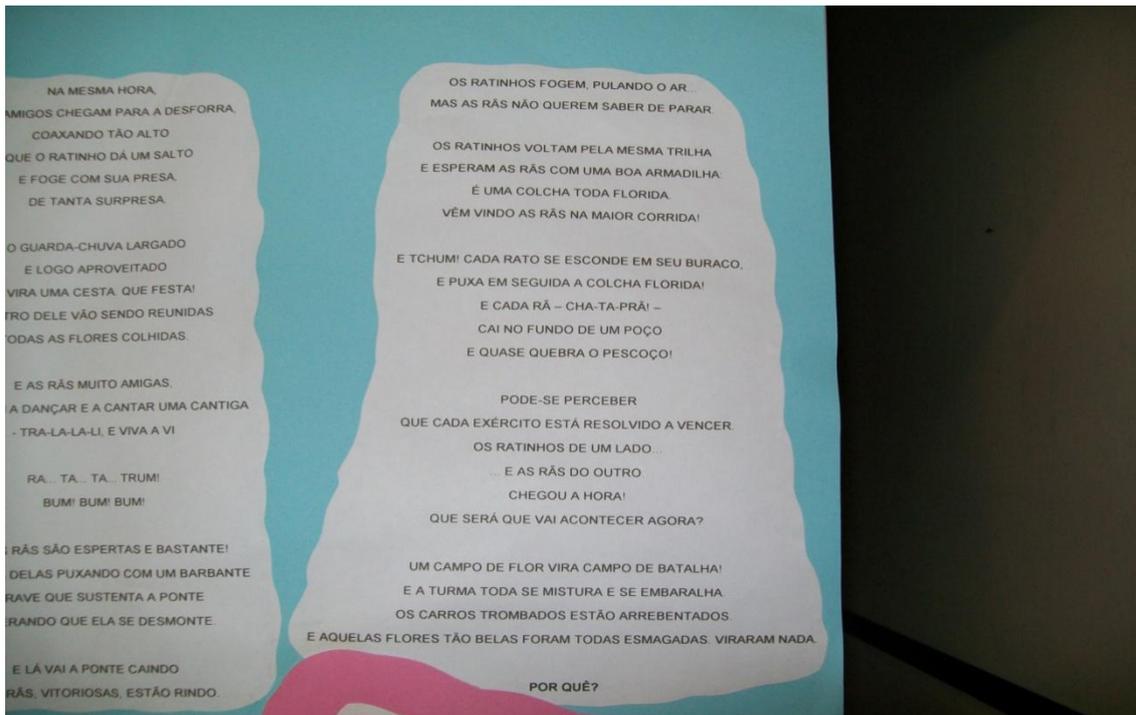


Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva

Relato da observação 2:

Dia 07/10

A professora M. havia relido um trecho do livro que parava no momento em que os “sapos” e as “rãs” estavam com seus “exércitos” no campo de batalha.



Fonte: arquivo pessoal professora Nilma Renildes da Silva

e decidiu fazer com as crianças a elaboração de um pequeno poema (hai kai), no qual cada uma diria uma palavra (ou duas), construindo um novo desfecho para essa cena, sem o uso da violência.

O poema foi iniciado pelas palavras da professora e da bolsista e todas as demais palavras foram sugeridas pelos alunos. Eis o poema:

Plantação alegre

Lindo e limpo

Cheirar a flor

Cantando

Comendo a fruta

Sentar na pedra

Regar as flores

Ser amigos

Dividir o guarda-chuva

Músicas

Trabalhar juntos

Recolher as flores

Dividir a cabaninha

Fazer uma casa

Ser feliz

Com as flores coloridas

Observadora 2

Relato da observação 1

(...) fui à escola hoje realizar a observação. (...) ela [a professora] tinha esquecido da atividade. (...) e ela me perguntou "mas, e agora, o que podemos fazer" e eu "Ah, não sei...", então, ela decidiu pedir às crianças que desenhassem o motivo, o que as leva a serem violentas/usarem da violência.

Fiquei observando e passando nas carteiras, conversando com as crianças sobre o desenho e anotando o significado. (...) Em resumo foi isso. 11:30 tocou o sinal e todos saíram voando, alunos e professores.

Relato da observação 2 - Sobre a observação de quarta...

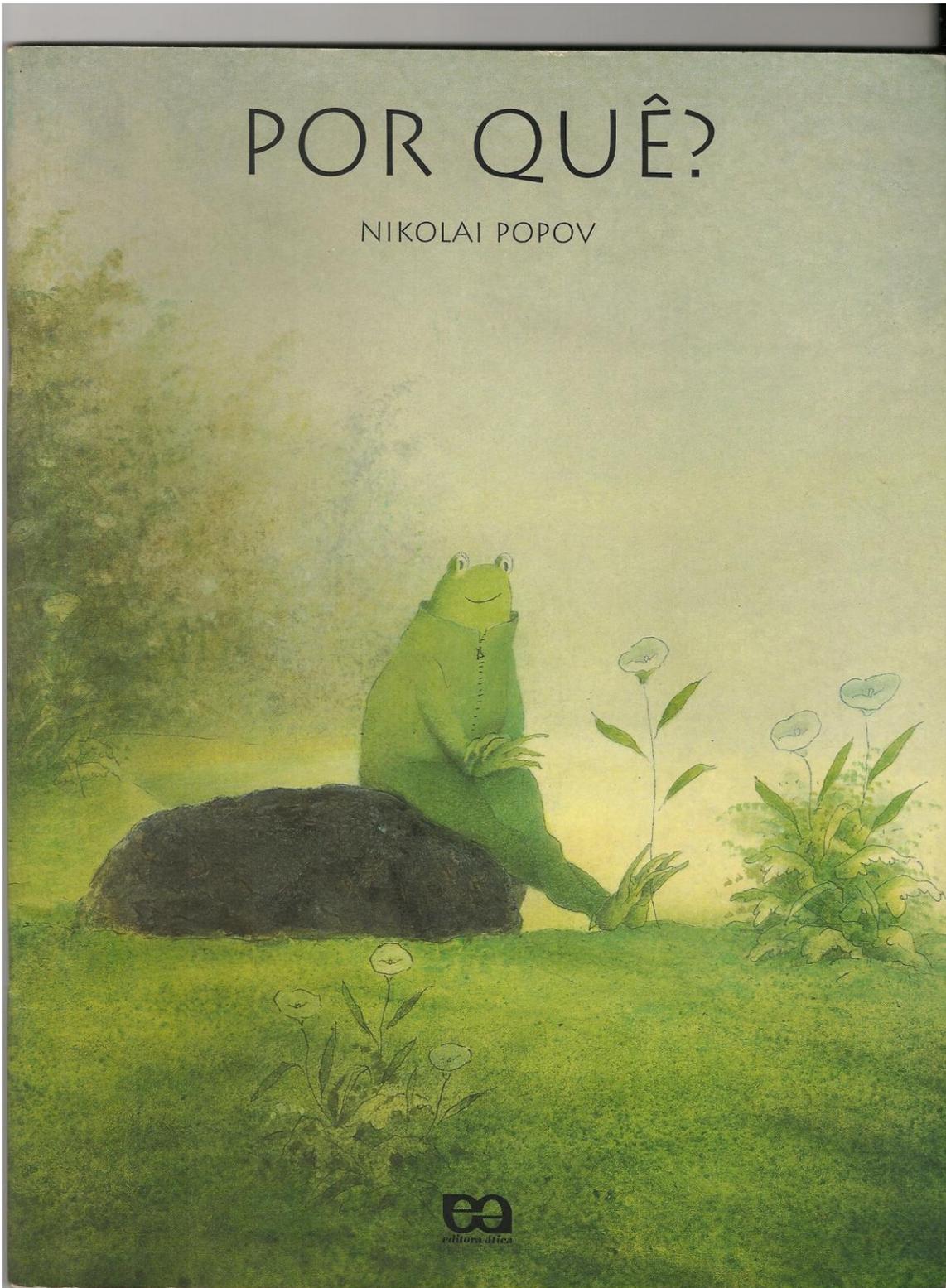
Quando cheguei na sala [a professora] ela se expressou dizendo que não sabia mais o que trabalhar em relação à história, pois acreditava ter "esgotado" o conteúdo e me perguntou o que eu sugeria. (...) pensamos que seria interessante trabalhar a violência mais relacionada à própria história, investigando os sentimentos despertados no sapo e no rato. Então, recontei a história no início pausadamente, conversando com as crianças e fazendo perguntas como "o que o rato poderia ter feito ao invés de roubar a

flor?" e elas foram dando exemplos como "poderia ter pedido emprestado", "ter pego outra ou ter trocado". Ao final da história, dividimos a sala em dois grandes grupos e eles montaram cartazes sobre os sentimentos do sapo e os sentimentos do rato.

Apesar de não termos reconstruído a história propriamente, as crianças fizeram esse movimento conforme fui contando e conversando.

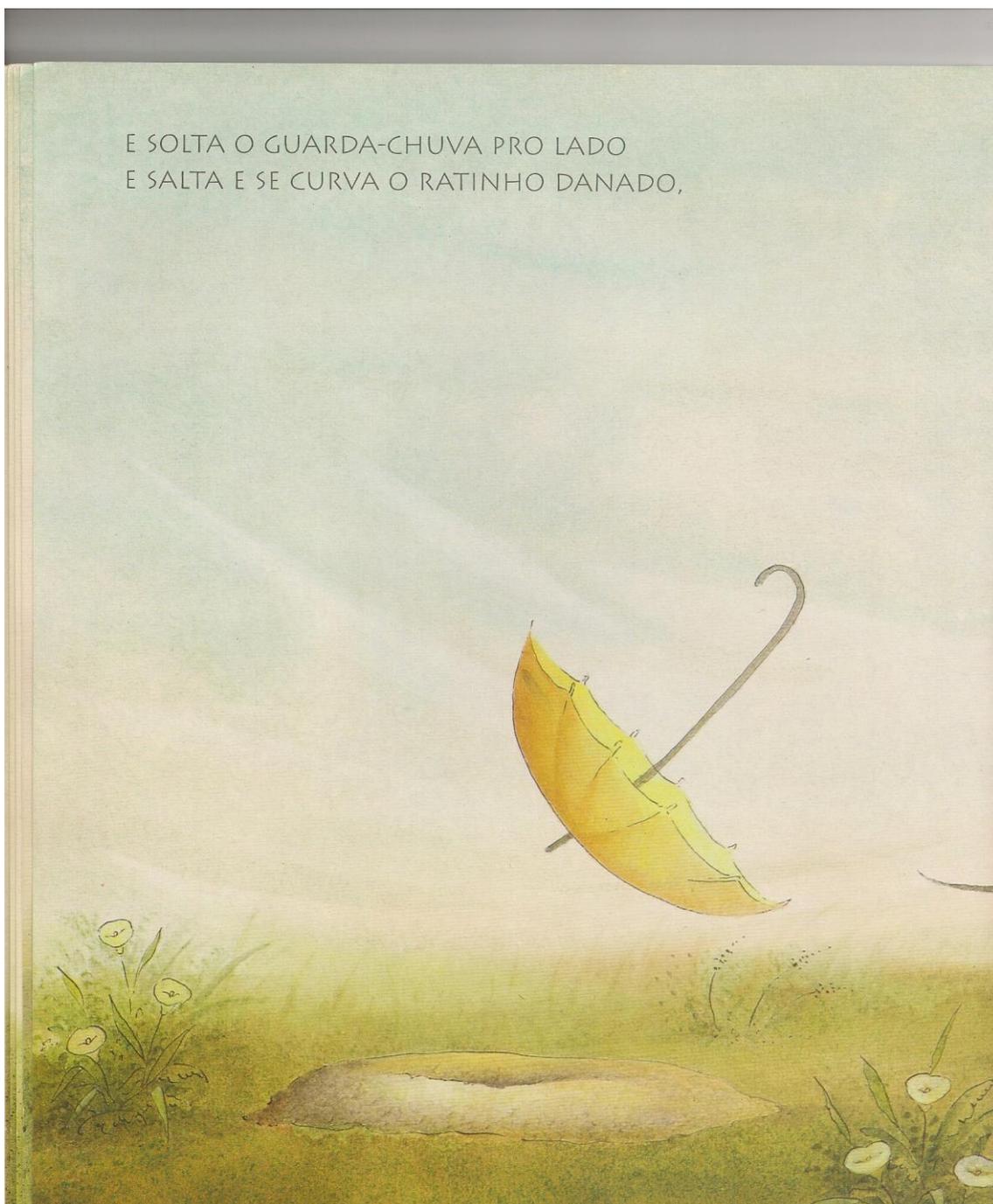
POR QUÊ?

NIKOLAI POPOV



ea
editora alfa

E SOLTA O GUARDA-CHUVA PRO LADO
E SALTA E SE CURVA O RATINHO DANADO,



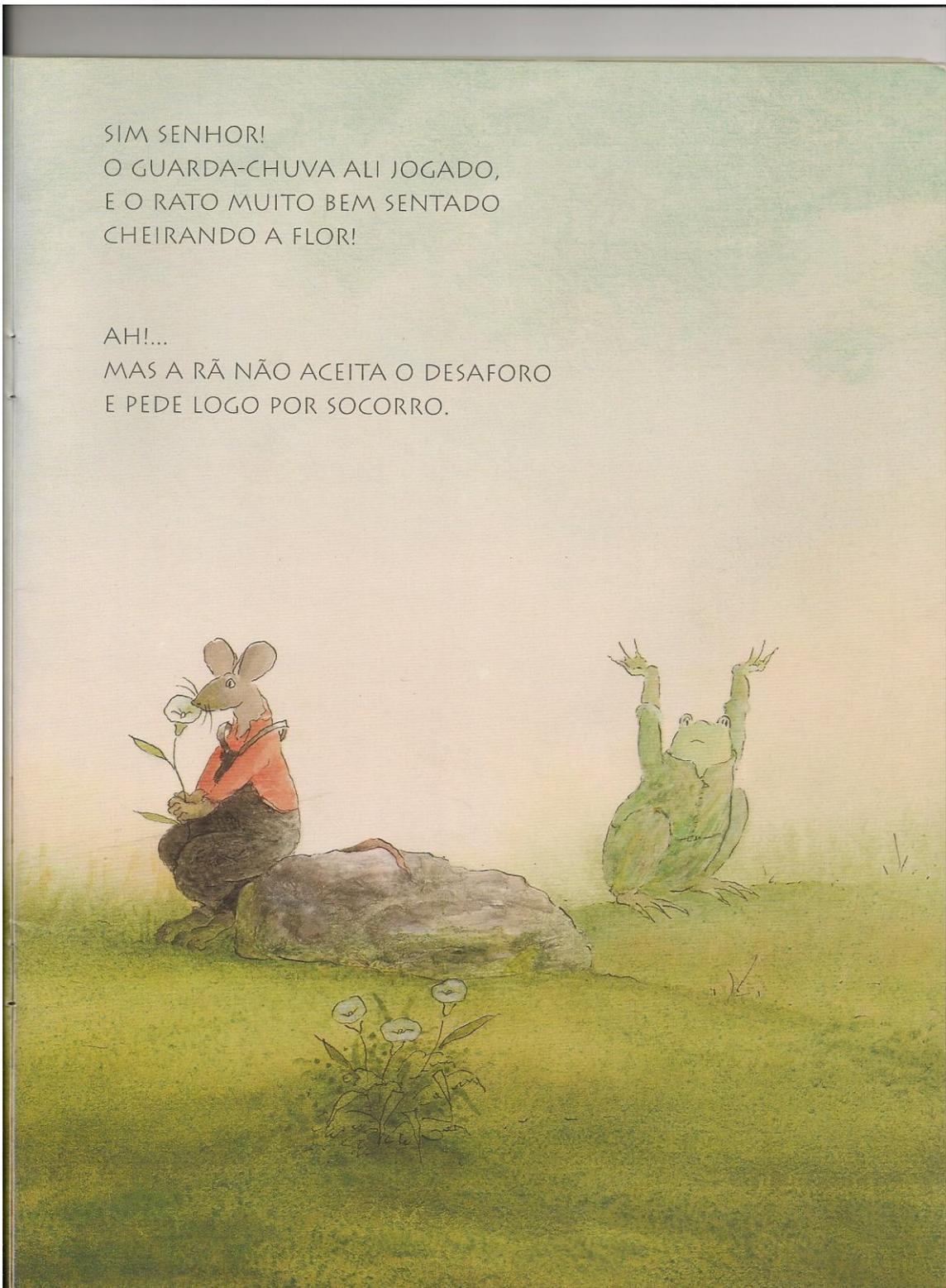
E DA RÃ ELE ARRANCA A FLORZINHA BRANCA.





SIM SENHOR!
O GUARDA-CHUVA ALI JOGADO,
E O RATO MUITO BEM SENTADO
CHEIRANDO A FLOR!

AH!...
MAS A RÃ NÃO ACEITA O DESAFORO
E PEDE LOGO POR SOCORRO.

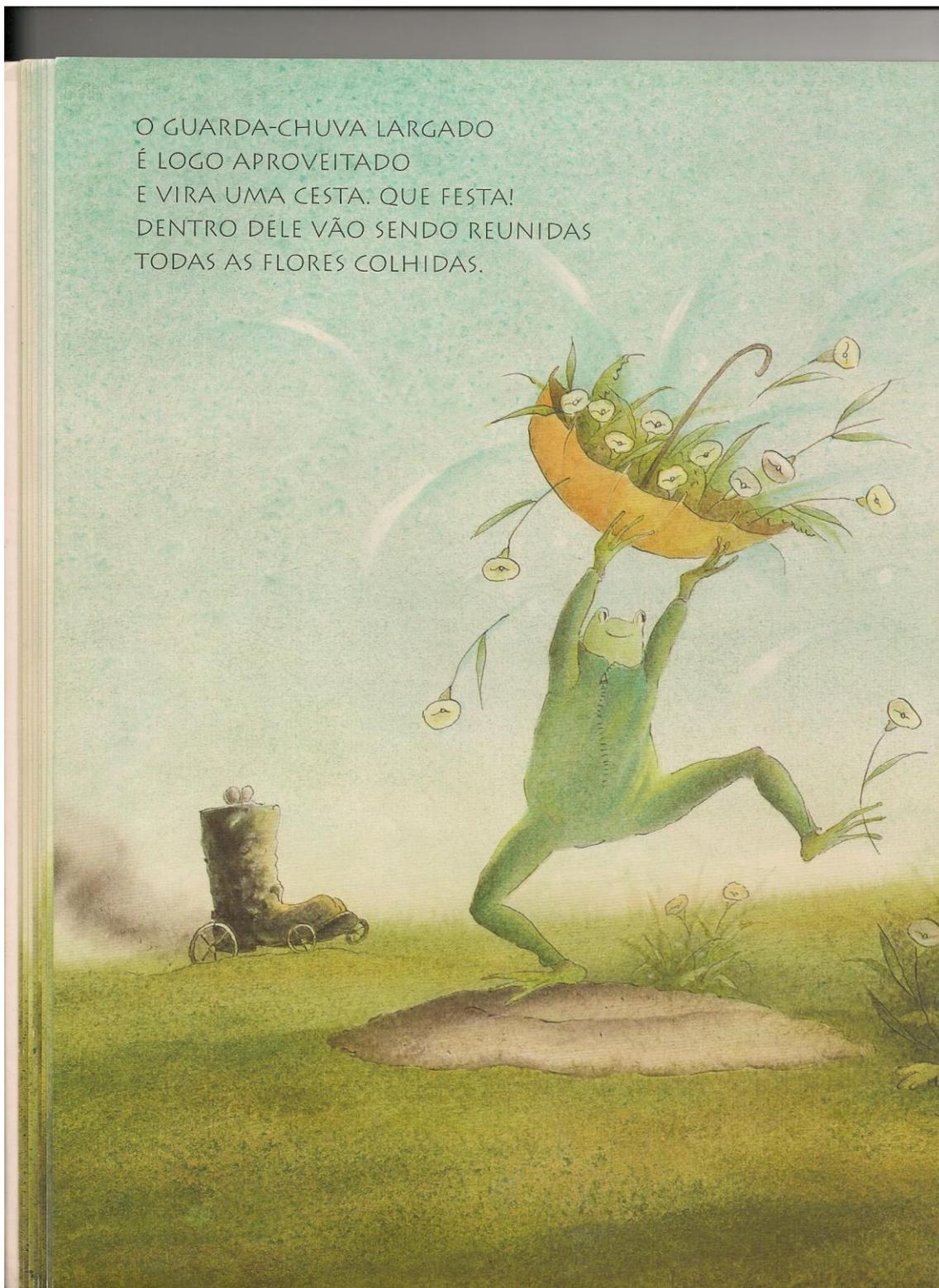




NA MESMA HORA,
SEUS AMIGOS CHEGAM PARA A DESFORRA,
COAXANDO TÃO ALTO
QUE O RATINHO DÁ UM SALTO
E FOGE COM SUA PRESA,
DE TANTA SURPRESA.

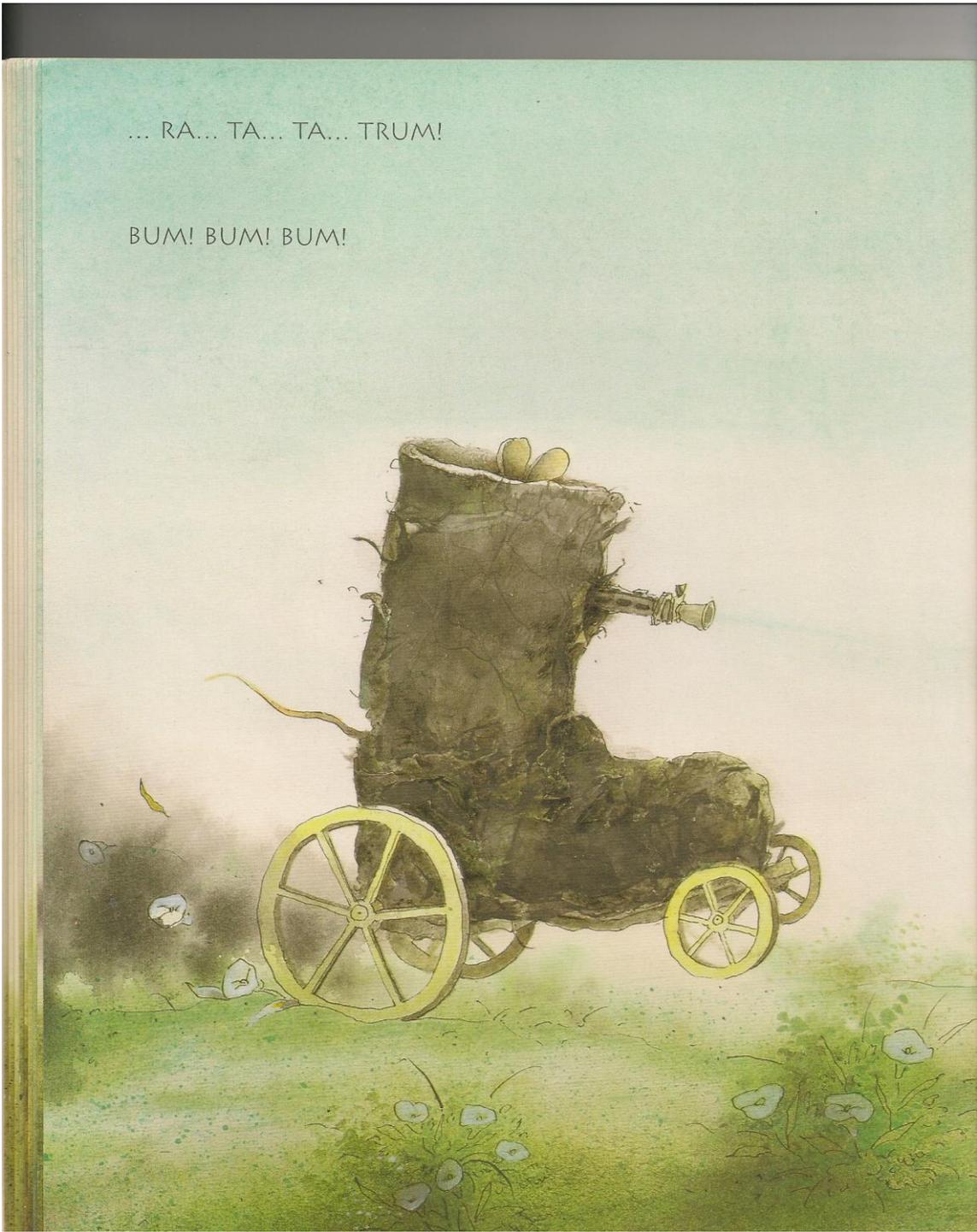


O GUARDA-CHUVA LARGADO
É LOGO APROVEITADO
E VIRA UMA CESTA. QUE FESTA!
DENTRO DELE VÃO SENDO REUNIDAS
TODAS AS FLORES COLHIDAS.



... RA... TA... TA... TRUM!

BUM! BUM! BUM!





Desenhos dos alunos

Fonte: arquivo professora Nilma Renildes da Silva

Prezado (a) leitor (a)

Neste anexo (em CD) apresentamos os dados referentes aos oito encontros ocorridos com o grupo de formação. Estão contidas as produções textuais e gráficas digitalizadas, bem como algumas cenas gravadas em vídeo e editadas.

Atenção: Antes de abrir o anexo 1, abra o anexo 1.2 (música Socorro – Cássia Eller)

Lista dos arquivos desse anexo

Anexo 1: O primeiro encontro (Lâminas)

Anexo 2: Redações dos participantes (digitalizadas)

Anexo 3: Cartazes (fotos)

Anexo 4: Oficina de Tangran

Anexo 5: Observações participantes - relatos

Anexo 6: Trechos digitalizados da História Por Quê? (Nikolai Popov)

Anexo 7: Desenhos dos alunos das professoras sobre violência

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)