

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO
DA VIOLÊNCIA PSÍQUICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Clarissa Faverzani Magnago

Santa Maria, RS, Brasil

2009

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA PSÍQUICA

por

Clarissa Faverzani Magnago

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO
DA VIOLÊNCIA PSÍQUICA**

elaborado por
Clarissa Faverzani Magnago

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Ana Maria Eyng, Dr^a (PUCPR)

Décio Auler, Dr. (UFSM)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil, 18 de dezembro de 2009.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA PSÍQUICA

AUTORA: CLARISSA FAVERZANI MAGNAGO

ORIENTADORA: LÚCIA SALETE CELICH DANI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de dezembro de 2009.

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O tema central do estudo foi a questão da violência na escola, tendo como foco de análise a violência psíquica entre estudantes. A problematização desencadeadora desta investigação se deu em torno da prática docente em relação aos conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo foi analisar a prática pedagógica de uma professora da segunda série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria/RS quanto ao modo de enfrentamento dos conflitos e violências psíquicas entre alunos. Dentro deste contexto, buscou-se verificar se as ações desta professora contribuíram para a prevenção das expressões de violências na escola e repercutiram no desenvolvimento da autonomia dos alunos. A metodologia adotada contemplou uma abordagem qualitativa, utilizando-se da perspectiva do estudo de caso. Os estudos de Piaget (1993; 1994; 1998), De Vries e Zan (1998), Sastre e Moreno (2002), Fante (2005), Tognetta (2005), Dani (2008), Tognetta e Vinha (2008), entre outros, serviram como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. A coleta dos dados foi realizada por meio de observações feitas em sala de aula, registradas em um diário de campo, e entrevista semi-estruturada com a professora. A análise dos dados se deu através de categorias, organizadas em função da frequência e da centralidade dos achados para o objetivo analítico. A partir da análise dos dados, pôde-se concluir que a prática pedagógica da professora contribuiu para a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula, favorável ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Também se verificou que o modo como foram resolvidos os conflitos e as violências psíquicas resultantes das relações entre alunos foi, na maioria das vezes, condizente com as possíveis formas de combater e prevenir as violências nas escolas.

Palavras-chave: violência psíquica; relações interpessoais; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Master of Science Dissertation
Education Post-Graduation Program
Federal University of Santa Maria

THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN FACING OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE

AUTHOR: CLARISSA FAVERZANI MAGNAGO

ADVISOR: LÚCIA SALETE CELICH DANI

Date and Location: Santa Maria, 18th December 2009.

This work is referred to the Research Line School Practices and Public Policies of the Education Post-Graduation Program of the UFSM. This research had its focus on the pedagogical practice of an elementary schoolteacher (second series) on a Public Elementary School of Santa Maria, Rio Grande do Sul, regarding to the facing way of the violence and conflicts occurred between the classmates in the classroom. In this context, it was verified if the schoolteacher's actions contributed to prevent the school violence expressions and affected the student's autonomy development. The adopted methodology was based in a qualitative approaching, by using the case study perspective. Piaget (1993; 1994; 1998), De Vries & Zan (1998), Sastre & Moreno (2002), Fante (2005), Tognetta (2005), Dani (2008), Tognetta & Vinha (2008) studies, among others, were used as theoretical basis to develop this research. The data collection was accomplished by means of observations made in the classroom, registered in a diary notebook, and a semi-structured interview with the schoolteacher. The data analysis is given through categories, organized as functions of the frequency and centrality of the findings to the analytical objective. Starting from this data evaluation, it was concluded that the schoolteacher's pedagogical practice contributed to build a cooperative environment in the classroom, allowing the student's autonomy development. Also, it was verified that the methods to solve the conflicts and psychical violence resulting from the relations among the students were, most of the time, in agreement to the possible ways to confront and prevent the violence at school.

Keywords: psychical violence, inter-personal relationships, pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS MÚLTIPLAS INTERAÇÕES PRESENTES EM SALA DE AULA	13
1.1 Pesquisas relacionadas ao tema: um diálogo preliminar sobre conflitos e violências nas escolas.....	13
1.2 Aproximando-se dos professores e da sua prática pedagógica em sala de aula.....	15
1.3 Afetividade e Vínculo: o que se quer dizer com isso?.....	19
1.4 O ambiente da sala de aula: que lugar é esse?.....	29
1.5 As relações entre alunos.....	31
1.6 As relações entre professor e aluno.....	33
1.7 Demarcando um espaço.....	37
2 SOBRE A VIOLÊNCIA: A PREVENÇÃO, UM DESAFIO AOS PROFESSORES	39
2.1 Por que falar de violência escolar?.....	40
2.2 De que violência se está falando?.....	47
2.3 Uma forma de prevenir: um olhar aos sentimentos em busca da cooperação e da paz.....	57
2.4 Um desafio aos professores.....	62
3 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	67
3.1 Área Temática.....	67
3.2 Questões de Pesquisa.....	67
3.3 Objetivos.....	68

3.4	Explicitação de Termos.....	69
3.5	Abordagem Metodológica.....	70
3.6	Instrumentos para a coleta das informações.....	72
3.7	Contexto da Investigação.....	74
3.8	Sujeitos da Investigação.....	75
3.9	Considerações Éticas.....	76
3.10	Análise dos Dados.....	77
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	78
4.1	Escolha da turma e apresentação da sala de aula: o início da análise.....	79
4.2	Relações entre alunos: possibilidades, limites e desafios.....	86
4.3	Relação da professora com os alunos.....	97
4.4	Resolução de conflitos que envolvem violências psíquicas.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	130
	ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve em torno do tema da violência na escola, tendo em vista o incremento de questões relacionadas ao mesmo, que demonstram a sua atualidade.

A partir dos inúmeros retratos da violência em diversos meios de comunicação, como jornais, televisão, rádio e internet, constata-se que há violências de vários tipos: violência doméstica, violência social, violência contra o idoso, contra o índio, contra a criança, do professor em direção ao aluno e do aluno em direção ao professor ou contra outro aluno. Além disso, observa-se que a violência tem assumido diferentes formas de expressão, podendo ser verbal, visual, através de preconceitos, violência física, sexual, oculta, dentre outras.

Cada vez mais crianças e adolescentes estão envolvidos nesses tipos de violências, o que contraria a Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual prevê a proteção integral e em qualquer situação das crianças e adolescentes como Sujeitos de Direitos. Diante disso, estudos precisam ser realizados e, com eles, estratégias de enfrentamento às violências contra a criança e ao adolescente devem ser engendradas.

Frente à demanda de delimitação do objeto de estudo desta investigação, de forma a possibilitar o desenvolvimento da mesma em tempo hábil, optou-se por direcionar a pesquisa para a análise da violência psíquica entre estudantes.

Esta violência ocorre no próprio ambiente escolar e é, freqüentemente, retratada como atitudes corriqueiras de inter-relacionamento entre os alunos, evidenciando uma abordagem naturalizada do tema. Assim, casos de violências acabam sendo entendidos como algo normal e esperado. Porém, neste trabalho, essa forma de violência não é reconhecida por este viés, mas sim como um fenômeno complexo e de difícil compreensão. Por isso, ressalta-se a relevância de que esse tipo de violência seja cuidadosamente considerado por pais, professores, profissionais da saúde, educadores especiais e demais envolvidos, devido à sua ocorrência cada vez maior em todas as escolas, comprometendo indivíduos de qualquer idade, cor, classe social ou gênero.

Trata-se de um modo de tortura e de exposição do outro em seus aspectos mais íntimos. Desqualifica o outro nas suas características peculiares, como a forma de ser, de andar, de se vestir, ou em algo que o torne distinto da maioria. É uma violência que acusa, que humilha e não dá espaço para a autodefesa. É composta por atos que abrangem desde pequenos beliscões, esconder um objeto e fazer daquilo uma forma de gozação, até a exposição a situações constrangedoras, como em armadilhas, cujos alvos sentem-se envergonhados frente à turma ou ao professor. Como se observa é uma violência oculta, camuflada, distinguível somente sob um olhar muito atento à dinâmica dos relacionamentos que ali estão se formando.

Neste trabalho, esta violência é denominada violência psíquica, referida por muitos autores como “fenômeno bullying” (FANTE, 2005; GUARESCHI; SILVA, 2008; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2008). Violência psíquica porque atinge diretamente a estrutura psicológica da pessoa, prejudicando-a em tudo que depender desta, como nos relacionamentos pessoais e sociais, na aprendizagem em geral, de conteúdos ou de valores morais, e no desenvolvimento como ser humano completo. Psíquica também porque não se refere apenas a perdas físicas ou materiais, mas a algo mais essencial ao ser humano, que é o seu ser como pessoa, sujeito de direitos e cidadão.

O prejuízo causado por esse tipo de violência ultrapassa os danos corporais ou a falta de algum objeto material; atinge diretamente a forma de ser daquela pessoa que, muitas vezes, não possuirá recursos psicológicos suficientes para lidar com tamanha violência. No âmbito escolar, pode fazer com que o aluno se isole, não deseje brincar na hora do recreio, se afaste nos momentos de lanche coletivo, além de recusas em ir para a escola e até mesmo desistência em estudar (FANTE, 2005; GUARESCHI; SILVA, 2008; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2008). Em longo prazo pode resultar em adultos rudes, agressivos, preconceituosos, ou, por outro lado, medrosos, angustiados, depressivos e indefesos diante de quaisquer situações, mesmo as mais simples.

As conseqüências e os efeitos negativos desse tipo de violência psíquica para o desenvolvimento e para a saúde mental dos jovens envolvidos e para toda a sociedade em geral demonstram a atualidade e a importância do enfoque dessa questão.

Diante desse tipo de violência surgiu o meu interesse pelo assunto. Foi na atuação como psicóloga de uma escola municipal de Ensino Fundamental, durante os anos de 2005 e 2006, que presenciei, no atendimento prestado às crianças, o sofrimento das mesmas no que tange aos mais variados tipos de violências ocorridos no ambiente escolar. Muitas vezes, o sofrimento era tanto que resultava em reprovação da criança e até mesmo na desistência de estudar. Pais e professores, diante de tal situação, demonstravam-se inconsolados e confusos, sem saber o que estaria acontecendo. Apresentavam inúmeras dúvidas, questões e inquietações das quais eu também partilhava, fato este que me levou várias vezes a buscar auxílio nos livros.

A busca por respostas teve como resultado um trabalho de supervisão clínico-institucional naquela escola, no qual foi necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar na problemática da violência. Essa foi a forma encontrada que possibilitou a reavaliação e a reconstrução das relações interpessoais presentes naquele ambiente antes hostil. Através do trabalho interdisciplinar se deu início a uma reflexão sobre situações e relações de violência já instituídas, o que viabilizou um novo modo de se relacionar diante da ocorrência da violência psíquica, em que não mais se culpabilizava apenas o aluno, mas toda a escola se responsabilizava pelos problemas que surgiam. Dessa maneira, foi possível a configuração de um ambiente mais propenso ao desenvolvimento de estratégias saudáveis para se lidar com conflitos e violências tanto pelos alunos, quanto pelos professores, direção e funcionários, o que resultou na prevenção de novos casos de violência psíquica na escola.

Foi a partir dessa experiência profissional que desenvolvi o interesse por questões referentes às violências presentes no ambiente escolar. Buscando compreender mais sobre tais questões, decidi me inscrever para a seleção a uma vaga no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com o propósito de estudar assuntos relacionados a conflitos, sentimentos, violências nas escolas, moralidade e afetividade.

Ao ingressar na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas fui, aos poucos, me inteirando dos assuntos que estavam sendo estudados e me inserindo nos Projetos de Pesquisa e grupos de estudos desenvolvidos sob a coordenação da professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani.

Uma das pesquisas que estudei fazia parte do projeto de pesquisa “Violência na escola: o comportamento agressivo entre alunos dos anos iniciais em escolas públicas de Santa Maria”. Essa pesquisa se desenvolveu nos anos de 2004 e 2005, tendo como objetivo a análise acerca dos comportamentos presentes nas relações entre alunos em sala de aula, que se configuram em conflitos e que utilizam da violência para a resolução dos mesmos.

Também me tornei integrante do Grupo Afetos Morais, que é um Grupo de Estudos em Afetividade e Moralidade. Os estudos realizados por este grupo estão inseridos no Projeto de Pesquisa “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”, que se apóia nas reflexões sobre a moralidade e a afetividade presentes nas relações pedagógicas. Comporta estudos referentes às situações de desrespeito, indisciplina e violências nas escolas e salas de aula, tanto entre alunos como entre professor e aluno.

O repertório de estudos acerca das inúmeras formas de violências nas escolas tem sido cada vez maior. A prevalência, as causas, os sintomas e as conseqüências psicológicas, físicas, educacionais e sociais aos envolvidos nesses tipos de violências, assim como as manobras desenvolvidas por alvos e autores de atos de violências são os enfoques mais comumente abrangidos. Contudo, são menos freqüentes os trabalhos que evidenciam o envolvimento tanto emocional quanto prático-educativo dos professores dessas crianças, que também se encontram emaranhado nos percalços das violências em âmbito escolar.

Ancorado nessas temáticas, a problematização desencadeadora desta investigação se deu em torno da prática docente em relação aos conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos. Em consonância a isto, o objetivo central do estudo foi compreender se a forma como a professora participante da pesquisa resolveu as situações de conflitos e/ou violências psíquicas entre alunos em sala de aula contribuiu para a prevenção das expressões de violências na escola e para a construção da autonomia dos alunos.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso com esta professora, em que se coletaram dados por meio de observações em sala de aula e de entrevista semi-estruturada com a mesma, em busca de um maior alcance à sua prática pedagógica no que tange à resolução dos conflitos e das violências psíquicas constantes nesse ambiente de interações humanas.

Os resultados desta pesquisa, tanto teóricos como empíricos, estão organizados e transcritos nos quatro capítulos deste trabalho de dissertação. No primeiro capítulo, são explicitadas as relações presentes no ambiente sócio-moral da sala de aula – entre professor e aluno(s) e dos alunos entre si –, assim como as afetividades e os vínculos resultantes dessas relações e o contexto da sala de aula propriamente dito. Para essa análise, foi utilizado como referencial teórico as contribuições de De Vries e Zan (1998), Silva et al (1991), Isaia e Bolzan (2007), Fullan e Hargreaves (2000), Arroyo (2000), Piaget (1993; 1994; 1998), Wallon (2007), Winnicott (1975; 1982), Pichon-Rivière (1995), Fernández (1991), Sordi (2003), Sanfelice (1991), Estrela (1994), Isaia (2008), La Taille (1992), dentre outros.

No segundo capítulo, são contempladas questões relacionadas aos conflitos e diferentes tipos de violências resultantes dos encontros interpessoais presentes em sala de aula, detendo-se, de modo especial, no estudo da violência psíquica. Esses aspectos foram fundamentados, principalmente, a partir dos seguintes autores: Piaget (1994), Nascimento (2000), Sposito (2001), Sastre e Moreno (2002), Lopes e Gasparin (2003), Arendt (2005), Fante (2005), Tognetta (2005), Vinyamata (2005), Beaudoin e Taylor (2006), Chrispino (2007), Silva (2007), Dani (2008), Fante e Pedra (2008), Guareschi e Silva (2008), Scriptori (2008) e Tognetta e Vinha (2008).

Optou-se pela exposição inicial de temas referentes ao ambiente da sala de aula e dos sujeitos autores do processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, por se considerar que os aspectos analisados nesse contexto, tais como a trama pessoal e profissional dos professores e os vínculos potencializados nas relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno são introdutórios para uma análise posterior acerca dos conflitos e violências que vêm a ocorrer como resultado dessas relações construídas em sala de aula.

O terceiro capítulo descreve a delimitação e a fundamentação da investigação, especificando a área temática, os objetivos e as questões de pesquisa. Aborda, também, o contexto metodológico, composto pela escolha da abordagem de Pesquisa Qualitativa e do método de estudo de caso, apoiados em autores como Minayo (2007), Lüdke e André (1986), Yin (2005) e André (1995). Ainda são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta das informações – a observação participante e a entrevista semi-estruturada –, assim como alguns aspectos da escola em que transcorreu a investigação e dos sujeitos participantes

da mesma. Além disso, são feitas considerações quanto à ética da pesquisa e a forma de tratamento empregada na análise dos dados.

O quarto capítulo compreende a análise dos dados coletados, realizada a partir da apresentação e discussão dos resultados do processo investigativo, em relação ao referencial teórico adotado na pesquisa. Para tanto, foram criadas categorias de análise, levando-se em conta os achados da pesquisa, os objetivos e questões investigadas e a revisão bibliográfica que fundamentou a investigação.

Por fim, são expostas as considerações finais, em que são tecidas possíveis respostas às questões analisadas por meio deste trabalho investigativo.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS MÚLTIPLAS INTERAÇÕES PRESENTES EM SALA DE AULA

Este primeiro capítulo abrange as relações pedagógicas presentes em sala de aula. Apresenta o ambiente da sala de aula e os seus atores sociais – professores e alunos – que foram sendo abarcados em sua singularidade e nas relações das quais fazem parte.

Antes disso, explicita alguns estudos que foram realizados por autores (Candau, 2001; Fante, 2005; Dani, 2003; Leonardi, 2008) que desenvolvem pesquisas entrelaçando questões como conflitos, violências, moralidade e afetividade com aspectos da realidade escolar e das relações concernentes a esse ambiente sócio-moral. Esse recurso foi utilizado para introduzir elementos relacionados à prática pedagógica do professor em sala de aula e às relações interpessoais que obtêm significação a partir desse inusitado ambiente.

Sendo assim, alguns aspectos obtiveram maior centralidade no âmbito desse capítulo, como: o estudo acerca dos professores, as afetividades e os vínculos resultantes das relações presentes em sala de aula – entre professor e aluno(s) e aluno-aluno – que também foram analisadas, assim como o próprio ambiente da sala de aula. Para a abordagem de tais questões, recorreu-se aos seguintes autores: De Vries e Zan (1998), Silva et al (1991), Isaia e Bolzan (2007), Fullan e Hargreaves (2000), Arroyo (2000), Piaget (1993; 1994; 1998), Wallon (2007), Winnicott (1975; 1982), Pichon-Rivière (1995), Fernández (1991), Sordi (2003), Sanfelice (1991), Estrela (1994), Isaia (2008), La Taille (1992), dentre outros.

1.1 Pesquisas relacionadas ao tema: um diálogo preliminar sobre conflitos e violências nas escolas

Foram desenvolvidas inúmeras pesquisas tendo como foco os conflitos e/ou as violências em âmbito escolar, as quais, sob diferentes perspectivas e resultados,

demonstram a atualidade do tema e a necessidade de dar continuidade aos estudos nessa área.

Candau (2001) realizou uma investigação com professores, buscando conhecer o entendimento dos mesmos acerca da violência que se faz cada vez mais presente dentro da escola. Como resultado, destacou a evidência de um aumento na manifestação de comportamentos violentos na escola, mas também uma perceptível dificuldade dos professores na visualização da escola como possível geradora de violência. Os professores responsabilizavam outros meios sociais pela proliferação dos atos de "rebeldia".

Fante (2005), após vários estudos sobre o fenômeno *bullying* no Brasil, acrescentou um novo olhar sob o aporte científico acerca das violências nas escolas. Segundo a autora, os resultados das pesquisas demonstraram que o fenômeno *bullying* ou a violência sutil, como a concebe, apresenta-se constantemente em qualquer tipo de escola, pública ou privada, fazendo parte dos relacionamentos entre as pessoas. A autora chamou a atenção para a falta de conhecimento dos professores quanto à problemática e, como consequência, o despreparo em lidar com situações de violência sutil. Além disso, enfatizou a importância "da capacitação dos profissionais de educação, a fim de que saibam identificar, diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção" (FANTE, 2005, p. 92).

No Grupo Afetos Morais (Grupo de Estudos em Afetividade e Moralidade), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, também foram desenvolvidas algumas pesquisas nessa área que se destacaram pela sua contribuição ao presente estudo. Dani (2003) investigou sobre as categorias presentes na relação pedagógica que se entrelaçam com os aspectos da personalidade dos alunos, podendo proporcionar ou não o seu desenvolvimento no âmbito da moralidade e da afetividade. A autora verificou a influência do meio como requisito para a constituição da personalidade moral, indicando o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e ambientes estruturados de forma a possibilitar a autonomia e a aprendizagem de valores humanos pelos alunos.

Leonardi (2008), também integrante do Grupo Afetos Morais, desenvolveu um estudo sobre como que a resolução dos conflitos sócio-morais por professores em sala de aula influencia na construção da autonomia moral dos alunos. Os resultados da sua pesquisa demonstraram uma explícita dificuldade dos professores em

estabelecer relações de cooperação em sala de aula, já que a própria postura desses é regida por atitudes autoritárias e que privilegiam o respeito do aluno às regras sem, muitas vezes, nem terem o direito de opinar sobre as mesmas. Isso, segundo Leonardi (2008), impossibilita o desenvolvimento da autonomia nas crianças e impede-as de se colocarem no lugar do outro a fim de estabelecer relacionamentos recíprocos.

Sendo recentes, em sua maioria, as pesquisas que envolvem a questão dos conflitos e das violências no âmbito escolar e seus elementos relacionados, torna-se relevante a realização de mais estudos acerca destes temas, acrescentando novas categorias às já estudadas.

Nesse sentido, Moreno et al (1999) alerta, como ponto de partida, a necessidade de rever velhos paradigmas e posicionamentos docentes, de forma a estar disponível a dialogar criticamente com as novas estratégias pedagógicas frente a esta temática. Esta autora destaca que:

Dizem que é mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo e deixar-se fascinar pelo insólito. É nessa capacidade de fascinação que reside o germe do progresso. Descobrir e praticar uma forma de ensino não-discriminatória não é difícil, realmente difícil é abandonar velhas formas que durante anos nos pareceram as únicas possíveis (MORENO, 1999, p. 13).

Sendo assim, evidencia-se que um afastamento de preceitos e de crenças já instituídas pode ser proveitoso para que novos empreendimentos no estudo do tema das violências nas escolas sejam realizados. Os achados e os desdobramentos dessa empreitada podem ser diversos, cujo olhar sobre eles deve dar vistas a novas compreensões.

Assim, os caminhos vão sendo traçados e vão sendo percorridos através de um vislumbre ao que pode surgir ao longo da caminhada; e não com vistas a antigos conhecimentos ou a idéias ultrapassadas.

1.2 Aproximando-se dos professores e da sua prática pedagógica em sala de aula

Em primeira instância, para tratar da questão sobre os professores, recorre-se às contribuições de De Vries e Zan (1998), que trazem para a discussão aspectos relevantes do ambiente sócio-moral da sala de aula. Essas autoras identificam o ambiente sócio-moral pela presença de relações interpessoais geradoras de desenvolvimento social, moral, emocional e intelectual. Ainda afirmam que essa rede de relações, na escola, vai ser responsável pela formação das experiências das crianças, tendo como elementos propulsores primordiais a relação professor-aluno e a relação entre colegas em sala de aula. Nessa mesma direção, Estrela (1994) especifica que o termo relação pedagógica pode ser empregado num sentido restrito, abrangendo a relação professor-aluno e dos alunos entre si dentro do processo pedagógico. Na investigação em pauta, a prática pedagógica é referida nesse sentido restrito, por abarcar as relações ocorridas em sala de aula, que envolvem o professor e os seus alunos. Entendendo os professores como parte importante da relação pedagógica, abre-se espaço para a reflexão acerca de quem são esses(as) professores(as)/educadores(as) e como eles(as) se constituem como docentes.

Evidencia-se a necessidade ainda maior de abranger elementos relacionados à prática pedagógica e aos professores quando se observa os dados referentes ao perfil do professor no Brasil, que revelam um pequeno conhecimento de quem ele seja. Além disso, as peculiaridades da sua profissão, as condições para o exercício da mesma, as dificuldades e as necessidades presentes em seu cotidiano de trabalho são aspectos pouco analisados (SILVA et al, 1991). Frente a esse contexto que envolve a profissão docente, observa-se a necessidade de mais estudos sobre o assunto, com o incremento das categorias a serem analisadas.

Na atualidade, considera-se que existem esforços nesse sentido. Várias pesquisas estão sendo desenvolvidas com o intuito de desvendar e revelar mais aspectos sobre a realidade docente. Isaia e Bolzan (2007) investigaram sobre as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, dando ênfase às suas muitas inter-relações. Verificaram, dessa forma, que o ser docente ou o se tornar docente não pode ser analisado de forma fragmentada, sem se considerar o ser pessoa, e ressaltaram que precisa haver uma reflexão constante dos professores acerca da sua prática pedagógica para que possam se desenvolver profissionalmente. A partir disso, essas autoras reiteraram a importância de a formação do professor acontecer

dentro de uma rede de relações, o que implica a compreensão dos seguintes pontos:

[...] a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre os professores e seus alunos; os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos; as histórias de vida dos professores – análises das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 163).

Fullan e Hargreaves (2000) estudaram sobre os professores totais e, dentro desse entendimento, ressaltam que algumas categorias no estudo dos professores foram, muitas vezes, deixadas de lado no processo de busca pela intensa qualificação da educação. Citam as seguintes: “o propósito do professor; o professor como uma pessoa; o contexto do mundo real em que trabalham e a cultura do ensino (as relações de trabalho que os professores têm com os colegas)” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 34). Realizam uma crítica nesse sentido e enfatizam que nenhuma forma de qualificação em nível de educação será efetiva se não abranger tais questões, que estão tão intimamente relacionadas à prática pedagógica de cada professor.

Complementando, esses mesmos autores afirmam serem muitos os aspectos que precisam ser enfocados e intensamente analisados no que se refere à formação de um professor, que dizem respeito ao seu ser pessoa e que influenciam o se tornar docente. Dentre eles, destacam tudo o que os professores vivenciaram em suas vidas e todos os papéis por eles assumidos, por exemplo, como estudante, como filho ou amigo, pai ou mãe, marido ou esposa, os valores, as crenças, tudo. Defendem que todos esses fatores vão possibilitar que cada professor vá consolidando a sua forma própria e pessoal de exercer a docência (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Como se observa, tanto Isaia e Bolzan (2007), como Fullan e Hargreaves (2000), defendem a importância em se considerar o professor também em seus aspectos pessoais. Evidenciam que, muitas vezes, as categorias que pertencem ao

ser humano, ao ser como pessoa, são negligenciadas nos processos educacionais, desde a educação básica até os meios de formação superior.

Várias questões podem emanar dessa exposição de idéias: como a formação de professores não comporta a ênfase no ser humano como pessoa ou sujeito, já que essa mesma formação deveria estar lhe preparando para a prática pedagógica que evidencia justamente o contato com outros seres humanos? E mais, como esperar que alunos de Ensino Fundamental e/ou Médio compreendam o significado de valores como a solidariedade e a ética nas relações, ou como solucionar situações de conflitos de modo eficaz, sendo que nem mesmo os seus professores parecem habilitados para trabalhar sobre tais categorias com os educandos? E ainda, como os professores poderão lidar com questões que se referem ao ser humano como pessoa frente à ausência de reflexões em sua formação da condição humana em que eles próprios se encontram?

Diante de tais questionamentos, torna-se relevante as contribuições de Arroyo (2000), que evidenciam a existência de um espaço de relações em sala de aula, em que professor e alunos se encontram em íntimo contato humano. Refere que nesse encontro interpessoal, além de conteúdos e matérias escolares, emergem situações da vivência particular de cada integrante da turma, suscitadas, muitas vezes, pelas próprias discussões acerca dos conteúdos. Esse é o momento oportuno para serem trabalhados aspectos da singularidade dos alunos, no que tange a sentimentos, idéias, valores pessoais e relacionamentos. Nessa reflexão com os educandos, o professor também estará se inserindo como humano, com suas crenças, significados e motivações, possibilitando aos alunos uma aprendizagem de ser humano, ou seja, como sujeitos pensantes, cidadãos ativos e responsáveis pelas suas próprias decisões e atitudes. Nesse sentido, o autor ainda explica que o humano se aprende num clima de interações humanas, quando os professores se apresentam como tal e permitem que os alunos também assumam essa posição de humanos diante das inúmeras situações com que se deparam. Assim, acredita ser possível o resgate da humana docência, em que também os docentes se apresentariam na condição de humanos na relação pedagógica que estabelecem com os educandos. Desse modo, Arroyo (2000) ressalta que:

Podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano. Porque as relações

entre professores ou com a direção, entre educandos sejam distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas. Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria, a principal, a serem humanos. Nem os mestres mais vividos poderão ensinar, nem os alunos iniciantes nas artes de viver aprenderão em que consiste ser gente (ARROYO, 2000, p. 64).

Logo, para que a aprendizagem de ser humano seja priorizada nas escolas e nas salas de aula as relações interpessoais entre professores, direção e alunos devem se pautar em valores como a sensibilidade às características pessoais e especificidades de cada um. Além disso, a valorização do conhecimento e das idéias de cada membro da escola, tanto como o respeito às diferenças devem ser evidenciados.

Rego (1998), quanto a isso, acrescenta a importância de os professores construírem um espaço de reflexão contínua no que tange à sua prática pedagógica, para que valorizem não só o estudo de conteúdos e a preocupação com provas e notas, mas também o respeito nas relações e a aplicação dos conhecimentos que as crianças já possuem. Assim, poderão contribuir para a formação de sujeitos confiantes, críticos, autônomos e reflexivos. Esse autor ainda ressalta que a trajetória a ser percorrida por um professor precisa incluir os processos de aprendizagem deles próprios, assim como considerar a relevância atribuída pelos mesmos a aspectos da sua vida e profissão.

1.3 Afetividade e Vínculo: o que se quer dizer com isso?

“Escutava a palestra e ficava pensando sobre os professores que eu gostava mais e, por eles e com eles, percorria conteúdos e buscava me portar melhor em aula. Enquanto outros, que eu não gostava, me despertavam a vontade e até a necessidade de não os escutar.” Clarissa Magnago, 2008.

A palestra acima referida foi ministrada pelo Prof. Dr. Celso Vasconcellos, durante um evento científico¹. Ao longo da sua fala era explicitada a importância

¹ Palestra intitulada “Repensando o papel dos Gestores na Questão da (In)Disciplina na Escola”, apresentada no XIII Seminário Internacional de Educação “Indisciplina e Violência na Escola:

atribuída pelo mesmo às questões da afetividade e do vínculo entre professores e alunos em sala de aula. Em entrevista publicada na Revista do Educador Direcional Escolas, o autor se refere a algumas dessas questões (VASCONCELLOS, 2006). Relata que a afetividade é um aspecto importante para a aprendizagem e que para que o conhecimento seja disponibilizado é fundamental que o aluno se sinta motivado pelas questões educacionais que estejam sendo abordadas em sala de aula, o que vai acontecer somente mediante o vínculo que se estabelece entre ele e o seu professor. Dessa forma, o conhecimento estará condicionado ao vínculo do aluno com o professor e quando houver a obstrução desse vínculo é que poderão surgir as mais variadas formas de violência e, a partir daí, as dificuldades de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2006).

Zanella (2003) complementa essa abordagem, afirmando que no processo de aprendizagem o que se destaca é a relação entre os indivíduos. Esses indivíduos podem ser, por exemplo, professor e aluno, que compõem o ambiente da sala de aula. No decorrer dessa relação, segundo a autora, o que acontece é um descobrimento de sentidos pelos sujeitos a partir dos estímulos produzidos pelo meio social, cultural e histórico. Através dessa produção de sentidos, todos os atos e condições humanas vão sendo significados. Para Zanella (2003), sem tais significações o processo de ensino-aprendizagem não será efetivado. Dessa forma, pode-se depreender que todo esse processo será possível, a descoberta de sentidos, a transformação desses sentidos em significados e, assim, a aprendizagem, somente mediante o estabelecimento de um vínculo entre os sujeitos envolvidos.

Por isso, surge a necessidade de um estudo mais aprofundado do que se entende por afetividade e vínculo, tratando-os como categorias desiguais, mas que se complementam. A temática da afetividade será abordada à luz das teorias de Piaget (1993) e Wallon (2007), enquanto a abordagem do vínculo será enfocada a partir das contribuições de Winnicott (1975; 1982) e Pichon-Rivière (1995).

A diferença entre as palavras afetividade e vínculo pode ser observada desde a sua etimologia. A expressão afetividade vem do latim *affectivu*, tendo como significado a demonstração de afeto, de sentimento, ou ainda ser objeto de afeição

(BUENO, 1963). Refere-se, dessa maneira, a sentimentos e emoções que transparecem quando duas pessoas se relacionam, podendo ter conotação positiva ou negativa, como amor, ódio, raiva, prazer, desprazer. Por outro lado, o vínculo vem do latim *vinculum*, que determina tudo o que ata, liga ou aperta, significando liame, ligação, nexo, dependência, laço ou nó (BUENO, 1967). Considerando a definição dessas palavras, a afetividade poderá ser um aspecto de ligação entre as pessoas, sendo a responsável pelo vínculo criado entre elas. O vínculo é o laço, a união que vai manter essa ligação já estabelecida.

Piaget e Wallon são autores que reconhecem a relevância em se abordar a questão da afetividade na vida das pessoas.

Piaget (1993) compara o desenvolvimento psicológico com o crescimento orgânico, apontando que os dois vão se direcionar à busca de um equilíbrio superior. Nesse percurso, o autor atribui uma diferença na trajetória do orgânico e do psíquico, afirmando que o corpo, o orgânico, vai atingir um patamar de evolução ao longo da vida adulta (equilíbrio superior) e, a partir daí, vai seguir uma evolução regressiva, que vai conduzir à velhice. De outro modo, o psíquico vai seguir uma evolução constante ao longo das idades, sendo que quanto mais velha a pessoa estiver mais desenvolvidas estarão as suas funções psicológicas, tendendo a um equilíbrio superior, sempre mais completo. Ainda enfatiza que dentro das funções psicológicas existem estruturas invariáveis e estruturas variáveis. São as estruturas variáveis que irão evidenciar as diferenças de um nível de desenvolvimento para o seguinte, mais avançado, mais completo (PIAGET, 1993). Considerando tais estruturas variáveis, ditas por Piaget (1993) como intelectuais ou motoras e afetivas, este autor vai propor uma divisão em estágios que contemplem essa variabilidade ao longo do desenvolvimento infantil até a adolescência, como pode ser observado na seguinte citação:

1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. (...) 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (...). 5º. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (...). 6º. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da

personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (PIAGET, 1993, p. 13).

De acordo com Piaget (1993), em cada estágio haverá a construção de novos esquemas e estruturas, bem como a reorganização e organização de esquemas anteriormente assimilados e acomodados. Tudo isso será despertado ou inicializado a partir de uma necessidade, que vai demonstrar a existência de um desequilíbrio e que vai exigir a sua satisfação, para que seja cada vez atingido um equilíbrio superior. Nesse sentido, Piaget (1993, p. 14) ressalta que “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração”, numa busca incessante para se adaptar ao meio.

Quanto à vida afetiva propriamente dita, Piaget (1993) ainda especifica outras questões. Refere que “desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação” (PIAGET, 1993, p. 37). Segue tal raciocínio, enfatizando que:

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro (PIAGET, 1993, p. 38).

De acordo com esse entendimento, o fator necessidade, anteriormente citado, seria a base afetiva da ação humana, enquanto os esquemas utilizados por cada pessoa para satisfazer tais necessidades seria o aspecto cognitivo (PIAGET, 1993), pois possibilita a organização das idéias do sujeito com o intuito de refletir sobre os desafios que lhe são apresentados.

No que tange à base afetiva (necessidade), pode-se considerar a existência de reguladores de energia que vão ou não impulsionar a afetividade. Um deles é o interesse, que vai direcionar a ação do sujeito para a satisfação da sua necessidade. Entretanto, o interesse está subordinado a um sistema de valores, que varia de acordo com uma escala (os sucessos do sujeito levam a sentimentos de superioridade e os fracassos a sentimentos de inferioridade). Dependendo para que lado da escala a pessoa esteja voltada, o seu interesse vai determinar uma conduta

a favor ou contra a satisfação de uma necessidade. Quanto menor o interesse da pessoa (baseado no sistema de valores), menos inclinada estará para dar conta de uma necessidade, já que esta não corresponde aos seus interesses. O outro regulador de energia é a vontade, que aparece mais tardiamente, já no estágio das operações concretas, e é como que um substituto do interesse (ou valores) nesse novo estágio. No entanto, a vontade, agindo segundo esse estágio, será como uma operação lógica e, por isso, reversível. Ela estará presente diante de uma indecisão do sujeito, na qual deve optar entre uma tendência inferior mais forte (o prazer) e uma tendência superior mais frágil (o dever). A sua tarefa é promover o fortalecimento da tendência superior e frágil, fazendo-a prevalecer sobre a outra (ASSIS, 2003).

Para finalizar a análise da afetividade em Piaget, é importante ressaltar que ao longo da infância e até a adolescência, os sentimentos vão se tornando cada vez mais evoluídos, se dirigindo à construção da autonomia, em que estarão presentes sentimentos morais próprios a cada pessoa e regras que serão criadas, defendidas e orientadas por esta no sentido de seu interesse (PIAGET, 1993).

A questão da afetividade também aparece na teoria de Wallon. Este autor, em seu postulado científico sobre o desenvolvimento humano sócio-interacionista, percebe a existência de quatro campos funcionais indissociáveis: a afetividade, a inteligência, a motricidade e a pessoa. No que tange à afetividade, Wallon compreende que este campo funcional se desenvolve a partir de duas etapas: a primeira conceituada como emoção (origem fisiológica) e a segunda como sentimento (origem psicológica). Para este autor, a emoção envolve a base orgânica do indivíduo, englobando o Sistema Nervoso Central e o tônus muscular, sendo responsável pela garantia da sobrevivência do mesmo. Já o sentimento nasce a partir do contato com o outro e da interpretação que se constitui por meio das trocas culturais (GALVÃO, 1995). Para Wallon, “Os sentimentos [...] são o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa” (WALLON, 2007, p. 126). Ainda, segundo as idéias desse autor, o desenvolvimento humano ocorre por uma sucessão de estágios cíclicos, com avanços e retrocessos, estando entrelaçado aos campos funcionais como a motricidade, a afetividade e a inteligência. Todo ato humano envolverá esses campos funcionais; entretanto, haverá predominância de um campo em cada estágio. Assim, a afetividade

apresentará predominância no estágio personalista e na puberdade (GALVÃO, 1995).

Considerando as contribuições desses autores no que tange à valorização da afetividade como parte importante da vida dos seres humanos, pode-se estabelecer uma diferenciação entre os termos afetividade e vínculo. Com esse intuito, ressalta-se que nas teorias de Piaget e Wallon a afetividade, em sua evolução, se entrelaça ao desenvolvimento das funções orgânicas ou cognitivas, como a motricidade e a inteligência, por exemplo. Além disso, esses autores especificam que a afetividade é uma experiência individual vivenciada por cada ser humano, que seguirá um percurso de evolução singular em cada pessoa. Dessa forma, depreende-se que a afetividade é algo que pertence a cada pessoa, e mesmo se originando a partir da relação entre as pessoas, é a forma com que cada uma delas visualiza aquela relação. É a representação que se faz a partir de uma vivência humana particular. Já o vínculo, como será explanado a seguir, é algo que é construído na relação entre as pessoas. Pertence à relação e não a cada pessoa individualmente, e só se mantém na medida em que esta se mantém, sendo constituído a partir do sentimento de confiança entre as mesmas.

Para Winnicott (1982), a questão do vínculo é explicitada através do que o autor chama de função materna, que é a função exercida pela mãe, cujo papel é essencial para o desenvolvimento psíquico da criança. Ao exercer a função materna, a mãe, através dos cuidados primários ao recém-nascido, efetuados com base no amor que sente por este (olhar o bebê, dar banho, vesti-lo), estará criando as condições básicas para o desenvolvimento da criança em seus primeiros momentos de vida. Winnicott (1982, p. 17) denomina de “amor” esse vínculo existente entre a mãe e o seu bebê, que será o responsável pelos posteriores vínculos que a criança poderá estabelecer com outras pessoas.

Os acontecimentos pertinentes à relação mãe-bebê são de natureza particular, em que haverá a identificação da mãe com o bebê e, conseqüentemente, a proteção desta em relação a ele no que se refere às ansiedades e às necessidades frente ao mundo, que nesse momento se apresenta ao bebê como hostil e estranho (WINNICOTT, 1975).

Aos poucos, por meio dos objetos e fenômenos transicionais² e da interferência de outras pessoas nesse vínculo primário estabelecido entre a mãe e o bebê, este vai passando da dependência completa da mãe para uma dependência relativa e, posteriormente, para uma independência. Na medida em que essa dependência for diminuindo, a criança vai começar a perceber que a mãe que lhe satisfaz é algo externo a ela própria (WINNICOTT, 1982). Nesse contexto, ocorrerão as tarefas maternas do desmame e da desilusão, em que

Gradativamente, a mãe habilita a criança a aceitar que, embora o mundo possa fornecer algo parecido com o que é preciso e procurado e que pode, portanto, ser criado, não o fará automaticamente, nem no momento exato em que a disposição surge ou o desejo é sentido (WINNICOTT, 1982, p. 102).

Assim, a mãe vai introduzindo falhas na satisfação das necessidades do bebê, dando início a um processo de separação da mãe e o seu bebê. Como resultado, aos poucos, a criança vai se tornando menos dependente da mãe e adquirindo a capacidade de experimentar novas sensações e sentimentos que o mundo externo poderá proporcionar (WINNICOTT, 1982).

Ressalta-se que tudo isso é possível no transcorrer do desenvolvimento psíquico da criança devido à natureza do vínculo inicial que se criou entre ela e a sua mãe, resultante de sentimentos como o amor e a confiança.

Compreende-se, então, de acordo com a teoria winnicottiana, que o vínculo entre duas pessoas (ou mais) somente vai se estabelecer na medida em que houver confiança entre as mesmas. Sendo assim, devido à confiança existente entre a mãe e o bebê na sua relação inicial, a passagem desse vínculo primário mãe-bebê para o vínculo do bebê com outros objetos e pessoas se dará de forma gradual, mediante um processo contínuo de experimentação da criança em relação a esses novos estímulos do meio externo que a ela se apresentam. Ou seja, na medida em que houver a confiança da criança em relação a esses outros.

² Os objetos e fenômenos transicionais se referem à área intermediária de experimentação entre o bebê e o mundo externo. Ou seja, diz respeito a todos os objetos e pessoas que não fazem parte do bebê propriamente dito, mas que também não são completamente identificados pelo bebê como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT, 1975).

Fernández (1991) também atribui importância à questão da confiança no processo de aprendizagem. Explica que a aprendizagem vai estar facilitada quando houver vínculo entre ensinante e aprendente. Ressalta, entretanto, que para que tal vínculo se concretize, o papel do ensinante não poderá se restringir apenas à construção de conteúdos, mas incluirá também o estabelecimento de laços de confiança com aquele a quem vai ensinar. Complementa essa idéia especificando que não necessariamente o professor pode ocupar esse lugar de ensinante, mas qualquer pessoa a quem o aprendente deposita confiança. Nas palavras da autora, o ensinante pode ser “tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo aprendente e/ou pela cultura, para ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32). Além disso, a autora ainda indica que o aprender é efetivado através de uma matriz vincular, que se inicia a partir dos primeiros vínculos da criança com seus familiares (pai, mãe, irmão) e que se perpetua ao longo da vida do ser humano. Por isso, diante da ocorrência de uma dificuldade ou de um fracasso em aprender se deve, segundo a autora, recorrer à análise da natureza dos vínculos humanos instituídos entre o aprendente e a sua família, a escola ou outra organização social.

Levando-se em conta as contribuições desses dois autores, considera-se que qualquer investimento em nível de educação precisa estar ancorado, em primeiro lugar, no alargamento dos laços de confiança entre os integrantes de uma sala de aula, de uma escola, dos próprios professores entre si e da equipe diretiva. Este vínculo criado em âmbito escolar é que vai proporcionar o movimento do conhecimento entre os envolvidos, possibilitando formas diversificadas de aprendizagens.

Pichon-Rivière (1995), mesmo apresentando uma abordagem do vínculo um pouco diferenciada da qual se está analisando, também traz aspectos que demandam observação e que, ao serem enfocados, complementam as questões já abordadas. A teoria do vínculo elaborada pelo autor está baseada na teoria dos papéis, segundo a qual cada pessoa desempenha diferentes tipos de papéis. Nessa perspectiva teórica, os papéis seriam a forma como a pessoa se porta diante de uma determinada situação. Assim, em cada momento da vida, as pessoas assumem papéis e também delegam papéis aos outros, tais como o de ser pai, professor, marido, filho, aprendiz. O vínculo entre duas pessoas estaria subordinado à

correspondência dos papéis assumidos por uma e outra pessoa. Uma melhor explicação é possível a partir das palavras do próprio autor.

A teoria dos papéis baseia-se na teoria das relações de objeto. As relações de objeto são estruturas nas quais estão incluídos um sujeito e um objeto estabelecendo uma relação particular entre eles. Denominamos vínculo a esse conjunto, a essa estrutura especial. O conceito de vínculo é operacional, configura uma estrutura de relação interpessoal que inclui, como já dissemos, um sujeito, um objeto, a relação do sujeito frente ao objeto e a relação do objeto frente ao sujeito, cumprindo os dois uma determinada função (PICHON-RIVIÈRE, 1995, p. 128).

Entende-se, pelo exposto, que o vínculo é constituído a partir da relação entre sujeitos, que será uma relação dialética e particular. Além disso, pode-se compreender que o vínculo somente será estabelecido quando cada um dos participantes do encontro interpessoal tiver aceitado o papel atribuído pelo outro, imbuindo-se das suas funções. Logo, observa-se que também estará imbricada nessa relação a intensidade do envolvimento afetivo de cada sujeito e o momento específico em que se sucede o encontro entre os mesmos.

Pichon-Rivière (1995) determinou a especificidade da questão do vínculo na relação analítica, aquela que se dá entre o analista e o paciente. Como o intuito desse trabalho não é abarcar a relação presente a partir do encontro analítico, tentar-se-á transpor as indicações do autor para os vínculos estabelecidos entre professor e aluno. Nesse contexto, poder-se-ia afirmar que no caso do aluno visualizar o professor como alguém que lhe é aliado na tarefa de aprender, ambos teriam tomado para si a demanda do outro. Caso contrário, em que a avaliação do aluno em relação ao professor é desfavorável, isso indica que um dos dois (ou ambos) não assumiu as funções esperadas pelo outro. Em outras palavras, o entendimento acerca da relação e o que se pretende com ela não corresponde entre os sujeitos em questão, que esperam coisas diversas um do outro. Sendo assim, conclui-se que o vínculo só será estabelecido na medida em que um aceitar o papel atribuído pelo outro. Quando isso acontecer – o acordo ou a correspondência dos aspectos colocados em pauta nessa relação – a convivência também estará facilitada, o que vai resultar na troca de afetos entre professor e aluno e na mudança em sua dinâmica pessoal e na forma de se relacionar com os outros, as coisas e o mundo (PICHON-RIVIÈRE, 1995).

Para Pichon-Rivière (1995) toda relação interpessoal é caracterizada por esse processo de atribuição e assunção de papéis, que pode ou não resultar em vínculo. É preciso entender que esse processo de delegar e assumir papéis não se dá de forma automática, na medida em que os sujeitos se encontram, mas através das trocas objetivas e subjetivas que vão se efetivando ao longo da relação, permitindo com que os sujeitos se envolvam mutuamente.

Nesse sentido, o autor denomina de teoria dos 3D ou teoria da depositação a toda a relação que inclua: o depositante (sujeito), o depositado (conteúdo) e o depositário (objeto). Assim, na relação professor-aluno, ao aceitar o papel (conteúdo) atribuído pelo aluno (sujeito), o professor se torna o depositário (objeto), estabelecendo o tipo de vínculo pretendido pelo aluno (PICHON-RIVIÈRE, 1995).

Como forma de retomar o que até o momento se expressou sobre a questão do vínculo, utiliza-se dos pressupostos teóricos de Sordi (2003) que, na medida em que delinea uma diferenciação entre os conceitos de relação e de vínculo, proporciona um maior entendimento das potencialidades dos vínculos interpessoais para a produção de espaços de ensino-aprendizagem. Na distinção que faz entre a relação professor-aluno e o vínculo professor-aluno, explica que a relação professor-aluno se dá de forma mais visível, sendo identificada pela presença de um professor, um aluno e uma interlocução de saberes entre eles. O vínculo, por outro lado, é o responsável pela confiança que permeia a relação professor-aluno, que vai possibilitar formas singulares de experimentação e produzir criações ímpares no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. “O vínculo, por sua vez, fala de um espaço entre a dupla, no qual circula uma produção desejante e criativa” (SORDI, 2003, p. 36). Nesse contexto, é proposta pela autora a visualização de dois diagramas. Um sobre a relação professor-aluno, em que se poderia perceber a presença destes – professor e aluno – de forma independente. E outro sobre o vínculo professor-aluno, em que se observa professor e aluno em separado, mas também se identifica algo mais que foi produzido a partir da afinidade que se criou entre ambos. Essa produção não pertence nem a um nem a outro especificamente, mas é o resultado do vínculo que se estabeleceu entre eles. Assim, haveria a configuração de um outro, um terceiro, que seria o espaço entre eles.

Fernández (2001) introduz o termo “entre” em seus trabalhos em psicopedagogia e discorre sobre o seu significado. Apresenta a expressão “entre” não apenas como uma palavra, mas como um conceito. Atribui ao “entre” o caráter

de algo que está no meio, não se constituindo nem como uma coisa nem outra. Entendido dessa maneira, é algo que ainda não está dado, não tomou forma, mas que se encontra em uma constante busca por um lugar, que seria o lugar do saber, o lugar do outro, ou ainda, o que poderia ser intitulado o lugar do desejo e também da aprendizagem. Nesse sentido, a autora indica que o sujeito aprendente habita diversos “entre”, como lugares singulares e de transição, nunca estabilizados, enredando-se num incessante processo de produção de diferenças.

Levando-se em consideração as idéias de Winnicott (1982), esse espaço “entre” poderia ser entendido como sendo o espaço existente entre o bebê e a mãe, ou seja, o espaço criado a partir dos objetos e fenômenos transicionais. Esse espaço “entre”, na teoria winnicottiana, pode se configurar como um espaço de transição e criação, e também como um espaço estruturante, na medida em que se for realizando o processo de desadaptação da criança em relação à dependência completa da mãe.

Em Pichon-Rivière (1995) também se poderia intitular a existência desse espaço “entre”, como sendo o espaço que se cria, por exemplo, durante a relação vincular professor-aluno, na qual ambos aceitam o papel atribuído pelo outro.

Assim, pode-se concluir que esse espaço “entre”, de produção desejante, de criação, do surgimento de significados e significações e da possibilidade de aprendizagem, é o espaço do vínculo, que pode ou não se desenvolver ao longo das relações entre pessoas.

1.4 O ambiente da sala de aula: que lugar é esse?

Quando se pensa no ambiente concreto de uma sala de aula os primeiros registros que se tem é o de uma sala com classes e cadeiras, onde se encontram os alunos e o professor. Parece, dessa forma, restringir-se a um ambiente frio, com coisas materiais e vazias de sentido. No entanto, o que se observa no dia-a-dia de uma escola e de uma sala de aula é bem o contrário. Há a relação entre sujeitos dando significado a sua existência e transformando o ambiente da sala de aula em um lugar pautado pela presença singular desses sujeitos, pelo afetivo de suas interações e pelos vínculos por eles desencadeados. Todos esses aspectos sendo

proporcionados pela relação pedagógica e também produtores dessa mesma relação.

Para se falar dessa sala de aula, da qual emanam multiplicidades de fenômenos relacionais, recorre-se a conceituações do que seja a sala de aula para alguns autores. Sanfelice (1991, p. 85-86) se reporta a sala de aula como sendo “[...] um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis e complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas,...”.

Estrela (1994) também visualiza a sala de aula como algo social e culturalmente produzido. Refere que a sala de aula seria como que um espaço criado de forma artificial por pessoas que não se conhecem e com características definidas à priori por uma sociedade que determinou a sua importância e os seus objetivos.

Levando-se em conta tais apontamentos, suscita a idéia de que a sala de aula é um lugar muito ruim de conviver. No entanto, como destacam esses mesmos autores, no interior de uma sala de aula vão surgir aproximações inevitáveis entre seus integrantes, que passarão a se relacionar de forma particular, formando aglomerados com características próprias e especificidades (SANFELICE, 1991; ESTRELA, 1994). Assim, a sala de aula poderá se transformar em um ambiente melhor para se viver, no qual uma infinidade de experimentações interpessoais estará presente e irão configurar diversos modos de se relacionar, condizentes com a variabilidade de personalidades, de papéis e de relações constantes na realidade de uma sala de aula.

Ressalta-se, dessa forma, a importância das relações presentes em sala de aula e o papel dos professores como multiplicadores das mesmas. Com esse propósito, a função dos professores poderá ser, por exemplo, a de estimular as crianças a compreenderem idéias e conceitos sugeridos por outras e a aceitar a opinião de colegas, mesmo que contrária a sua própria. A presença de relações cooperativas em sala de aula vai resultar em sentimentos de respeito à alteridade e também na formação de identidades distintas e singulares. Sendo assim, o ambiente da sala de aula poderá possibilitar a concretização desse tipo de relações entre colegas, na medida em que os professores priorizem a sua função de interação (DE VRIES; ZAN, 1998).

Nesse sentido, levanta-se a seguinte questão: será possível estabelecer um ambiente favorável a tais interações quando o que se tem são salas de aulas institucionalizadas, em que se exige o silêncio, a ordem, a disciplina, a limpeza e o capricho? Isso, ao menos, é contraditório. Trigo (1995) já afirmava que as contradições de sentimentos e situações acerca dos objetivos e de como se organiza uma sala de aula e uma escola se apresentam ao longo dos momentos escolares. O autor cita a ocorrência de ocasiões escolares em que há momentos em que a brincadeira é permitida, mesmo que seja barulhenta e, minutos depois, é exigido o silêncio e a atenção. Recreio, por exemplo, com diversão e alegria se contrapõe a aulas e tarefas que evidenciam a hora da seriedade. Isso demonstra o quanto pode parecer confuso à criança essa variedade de situações que demandam atitudes e comportamentos tão diversos.

Dessa forma, o contexto da sala de aula é exposto para suscitar uma reflexão acerca do quão contraditório e, por isso, angustiante, deve ser para uma criança se deparar com situações em que deve se portar de maneiras tão distintas. Por não terem clareza sobre o que é o certo ou o errado em suas atitudes, por vezes, podem se sentir inseguras e inadequadas. Essa reflexão vem, então, como um sinal de alerta para que cada professor (a) possa se questionar sobre a forma como está ensinando a seus alunos, se buscando lhes proporcionar um entendimento sobre si mesmo, aos outros e às relações entre eles estabelecidas ou lhes causando mais dúvidas e incertezas sobre como se relacionar com os colegas, professores, com a vida e com o mundo.

1.5 As relações entre alunos

Observa-se que questões referentes à relação aluno-aluno já foram mencionadas em itens anteriores. Isso se deve à impossibilidade de fragmentação das abordagens, visto que tanto as relações entre professor e aluno e aluno-aluno, quanto os conflitos e as violências originárias dessas relações são aspectos que se entrelaçam e se influenciam mutuamente, denunciando a amplitude das relações compreendidas nesse ambiente tão singular e inusitado, que é o ambiente da sala de aula.

A interação entre crianças possui características especiais que vão possibilitar um maior desenvolvimento das mesmas em nível cognitivo, social, psicológico e interpessoal. A particularidade dessas relações diz respeito aos sentimentos que nelas se evidenciam, como o sentimento de igualdade e de reciprocidade, que vão permitir às crianças pensarem e agirem de forma autônoma.

O sentimento de igualdade pertence essencialmente às relações entre crianças, visto que a própria noção de “igualdade” pressupõe a necessidade de uma autonomia progressiva e de um desprendimento da criança em relação à autoridade do adulto. Isso será alcançado por meio do relacionamento da criança com outras crianças e a partir dos oito ou nove anos de idade, momento em que as bases do conceito de igualdade estarão se formando na criança. Após esse período, o sentimento de igualdade vai prevalecer cada vez mais sobre o de autoridade (PIAGET, 1994).

Além disso, há o sentimento de reciprocidade, no qual estará implicada a noção de respeito mútuo e que somente poderá se desenvolver quando prevalecerem relações de cooperação (troca entre indivíduos iguais) (PIAGET, 1994).

Sendo assim, a autonomia é o resultado desse tipo de relações, em que a igualdade e a reciprocidade se fazem presentes, e que tem como base o respeito mútuo, que é quando a criança possui um entendimento interno da necessidade de tratar os outros da forma como gostaria de ser tratado. Observa-se que nessa forma de relacionamento há o predomínio da cooperação sobre a coação (PIAGET, 1994).

Todo esse processo se dá, segundo De Vries e Zan (1998), devido à capacidade das crianças em estabelecerem relações de igualdade, o que vai facilitar o desenvolvimento da cooperação entre elas e, conseqüentemente, a sua autonomia, algo que é dificultado nas relações das crianças com os adultos, justamente pela disparidade de autoridade que permeia tais relações.

Por outro lado, no relacionamento entre crianças também poderão prevalecer sentimentos de inferioridade ou de superioridade, como acontece, por exemplo, em situações de ameaças e constrangimentos entre colegas, o que pode resultar na submissão da vontade de um em detrimento da do outro. Nessas ocasiões, tanto a cooperação entre as crianças como a autonomia estarão prejudicadas.

Nesse sentido, as contribuições de Piaget (1994) indicam que mesmo em relações cooperativas podem surgir discussões e conflitos, em que uma das partes

pode exercer algum tipo de coação sobre a outra através de provocações, ameaças e humilhações. Esses são sinais de coação que, segundo Piaget (1994), também pode estar presentes nas relações de cooperação, devendo ser foco de atenção.

Em pesquisa realizada por Isaia (2008) também se destacaram aspectos interessantes no que tange a relação entre crianças. Acerca da aprendizagem, essa autora concluiu que as crianças têm um desempenho maior ao se relacionarem com outras crianças em sala de aula do que quando efetuam as atividades propostas de forma isolada. Como exemplo, cita os momentos em sala de aula em que é dada às crianças a oportunidade de se juntarem em grupos para a realização de alguma tarefa. A partir desses momentos de contato entre os alunos constatou que, em conjunto, as crianças conseguem refletir sobre o significado dos conceitos, trocando idéias e discutindo, o que vai proporcionar a construção, a desconstrução e a reconstrução de teorias, facilitando assim a assimilação e a acomodação dos conteúdos apreendidos. Frente a tais conclusões, refere a importância em se propiciar espaços de troca e de interlocução entre os alunos, o que, como se reportou anteriormente, vai permitir o desenvolvimento de relações igualitárias e de um ambiente cooperativo em sala de aula. A autora ainda acredita que, através dessa aproximação entre os alunos, permitindo com que se relacionem, “as crianças vão realizar descobertas coletivamente, através do trabalho conjunto, compartilhado, trocando pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância” (ISAIA, 2008, p. 154).

Sendo assim, considera-se que as experiências de troca entre as crianças podem contribuir para o aparecimento de sentimentos como a solidariedade e o respeito nas relações. Estes sentimentos são indispensáveis nesse momento em que a evolução de valores humanos poderia se dar por meio da justiça, da ética e do bom relacionamento. Reitera-se, portanto, a importância da relação entre os alunos em sala de aula, pela sua contribuição para o desenvolvimento das crianças como indivíduos autônomos, imbuídos de potenciais criativos para a construção de um mundo melhor.

1.6 As relações entre professor e aluno

Os professores estão continuamente envolvidos na tomada de inúmeras decisões práticas e cotidianas, de imensa importância para seus alunos. A educação social e moral está presente na sala de aula e é transmitida diariamente pelos professores às crianças, no momento em que “[...] comunicam mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das mesmas” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 35).

Por isso, torna-se importante enfatizar a natureza dos relacionamentos entre professores e alunos, assim como abordar as práticas pedagógicas, com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente sócio-moral saudável. Com este propósito, serão expressas as formas de relacionamentos entre adulto e criança, indicadas por Piaget (1994) que, por meio de uma analogia, permite o entendimento das possíveis interações das crianças com seus professores.

Piaget (1994) especifica a existência de dois tipos de relação entre adultos e crianças: a relação de coação e a relação de cooperação. Dependendo do tipo de relação estabelecida com a criança, a mesma vai desenvolver uma forma diferenciada de moralidade. Quando a relação adulto-criança é fundada na coação vai resultar em uma moralidade heterônoma na criança. Caso o relacionamento desencadeado seja o cooperativo a moralidade constituída será a autônoma. Analisar-se-á, então, como acontecem tais relações e os seus resultados.

Na relação de coação, o adulto decide pela criança a sua forma de agir e controla as suas atitudes através do exercício da autoridade. Pela disparidade de autoridade que impera nesse tipo de relacionamento, a criança acaba se resignando a obedecer as ordens impostas pelo adulto. Como se observa, o respeito acontece de apenas um lado, em que somente a criança respeita o adulto, o qual não permite nem mesmo que a criança reflita sobre as ações que lhe são impostas, para que possa construir a sua própria forma de gerir a vida. Esse respeito unilateral e irrefletido da criança em relação ao adulto implica também, inevitavelmente, uma atitude de coação do adulto para com a criança, ou seja, do lado superior sobre o inferior. Essa coação do adulto impede a criança de pensar sobre o seu próprio ponto de vista, dificultando a sua expansão para a compreensão do pensamento do outro, o que resulta na impossibilidade de estabelecer relacionamentos recíprocos (PIAGET, 1994).

A obediência a regras constitui a aprendizagem moral da primeira infância, já que é preciso orientar a criança sobre o que é certo e errado e indicar os limites que podem e os que não podem ser ultrapassados (PIAGET, 1994). Porém,

[...] quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e idéias de outros, elas desenvolvem uma submissão que pode levar ao conformismo irrefletido na vida moral e intelectual (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 55).

Esse conformismo ou submissão impede as crianças de compreenderem as suas próprias convicções e de seguirem idéias e conceitos de acordo com os seus próprios pensamentos.

Sendo assim, a coação moral do adulto para com a criança vai produzir na criança uma moralidade heterônoma. Nesta, a criança obedece a ordens e segue modelos defendidos por outros, sem, muitas vezes, nem o saber por quê. Não há a compreensão da criança de por que está realizando determinada atividade ou agindo de determinada maneira, já que essas ações e comportamentos não partem dela própria. É uma obediência irrefletida, impensada, ou melhor, pensada por outros; por isso, heterônoma. Dessa forma, a relação adulto-criança, que tem como base a coação, não possibilita o desenvolvimento da criança, já que ela assume para si atitudes de conformismo com a vida, conseqüência da submissão a que está subjugada. Além disso, essa submissão pode levar a sentimentos de inferioridade naquele que obedece e de superioridade naquele que tem a autoridade (DE VRIES; ZAN, 1998).

Por outro lado, poderá haver um tipo diferente de relação entre o adulto e a criança, que é a relação de cooperação. Nesta, as pessoas que se relacionam consideram-se como iguais e o respeito entre elas se dá de ambas as partes. Tanto a criança respeita o adulto, como o adulto retribui esse respeito para a criança. Não haverá, então, aquele que controla e aquele que é controlado, já que ambos terão de agir segundo um acordo a ser estabelecido entre as partes. Nesse sentido, não haverá normas ou regras a serem seguidas, que já estejam definidas a priori (PIAGET, 1998). Haverá o estabelecimento de um contrato entre adulto e criança, em que ambos terão de considerar o ponto de vista do outro para que consigam chegar a um acordo. As atitudes e os comportamentos que permeiam essa relação serão o resultado de um acordo entre as partes que, a partir de objetivos comuns e

do entendimento sobre as idéias e as convicções do outro, vão possibilitar um entrelaçamento das opiniões e a convergência quanto a uma forma de agir que seja satisfatória a ambos. Segundo La Taille (1992, p. 59), para que tais acordos se efetivem será necessário que os sujeitos se “descentrem do seu ponto de vista para poder compreender o ponto de vista alheio”.

Com isso, vai se estabelecer uma relação de troca cooperativa entre adulto e criança que, aos poucos, vai proporcionar que a criança decida sozinha sobre aspectos da sua vida, escolhendo a melhor forma de agir. Assim, a criança vai se tornar autônoma em suas atitudes e pensamentos. Pode-se concluir, dessa forma, que:

[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo (PIAGET, 1998, p. 29).

A autonomia na criança vai se caracterizar pela aquisição de uma forma individual e singular de se relacionar com os outros e com as coisas. Se for obedecer a um adulto ou a uma norma escolar é porque já possui um entendimento interno de porque deve agir dessa maneira. Com isso, estará se desenvolvendo na criança uma forma de moralidade autônoma (DE VRIES; ZAN, 1998).

Sendo assim, através do respeito mútuo e da cooperação presentes nesse tipo de relação, a criança poderá pensar autonomamente e realizar escolhas de acordo com a sua própria vontade. Além disso, também poderá se desenvolver em outros aspectos da sua vida, como quanto à aprendizagem de resolver conflitos ou no processo de conhecer sobre seus próprios sentimentos.

Para concluir essa análise, faz-se jus às palavras de La Taille (1992), que declara concordar com Piaget no que se refere à importância do relacionamento cooperativo para o ideal de democracia. Esse autor destaca que:

O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com outros, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. Além do mais, pelas características do mundo moderno, somos cada vez mais levados a ter de encontrar e nos relacionar com pessoas de culturas diversas, de formação diversa, de religiões diversas.

Vem daí que o ideal de “padronização” dos comportamentos torna-se totalmente impossível de ser realizado (LA TAILLE, 1992, p. 69).

Portanto, torna-se relevante a abordagem dos tipos de relacionamento adulto-criança no âmbito desse trabalho, visto que é justamente sobre a discussão de tais questões – de como a professora (adulto) está se relacionando e lidando com os alunos (crianças) em sala de aula frente à ocorrência de conflitos e de violências psíquicas – que essa pesquisa se debruça.

Vale também ressaltar que o modo como as pessoas se relacionam, passados de adultos para crianças por ensinamentos e modelos parentais, vai, provavelmente, ser um dos fatores responsáveis pela mudança de valores na sociedade atual.

1.7 Demarcando um espaço

Este capítulo buscou fazer referência ao ambiente da sala de aula e às relações interpessoais contidas no mesmo, assim como apresentar os sujeitos de cujas relações pertencem.

Para tanto, fez-se a escolha de mapear um caminho em que a afetividade e os vínculos pessoais estejam presentes e se tornem efetivos na relação com o outro. Neste contexto, o professor apresentado vai mediar a construção de conhecimentos e de valores morais pelos alunos. Portanto, é um professor que desafia o aluno, problematizando e questionando as suas idéias, e não um professor que privilegia apenas o preparo para o campo de trabalho e para seleções infundáveis em que o que importa é o acúmulo de conhecimentos.

O professor também é compreendido como pessoa e, por isso, possui uma história, uma trajetória pessoal e profissional e, além disso, é capaz de se colocar como aprendiz na relação com o aluno, não temendo as suas próprias incertezas.

O aluno, por outro lado, é visto como um ser completo, que possui desejos, aspirações, crenças e valores. O aluno que se encontra nas salas de aula é um aluno ativo, inquieto e colaborador e sobre o qual é preciso trabalhar como alguém com direitos, além de deveres; e com vontades, ao invés de somente obrigações.

Dessa forma, a sala de aula não será um ambiente monótono ou já instituído/formatado, mas, pelo contrário, um ambiente ativo, afetivo e permeado pelas mais variadas formas de relações.

A sala de aula, como esse espaço de relações e organizado de modo a valorizar o relacionamento cooperativo entre os alunos, estimulará nestes sentimentos e comportamentos de curiosidade, interesse, cooperação e solidariedade. Além disso, vai possibilitar que o aluno vá construindo uma forma própria e singular de se relacionar com as pessoas e, também, estratégias de como se portar diante dos acontecimentos, possibilitando a produção de novas perspectivas e projeções para o futuro.

2 SOBRE A VIOLÊNCIA: A PREVENÇÃO, UM DESAFIO AOS PROFESSORES

Neste capítulo é enfatizada a questão da violência escolar, que também engloba a presente pesquisa e que é fruto das relações construídas em sala de aula. Esta violência é analisada a partir de referenciais específicos, que foram atribuindo sentido e embasando teoricamente este estudo, de forma a delimitar as questões de pesquisa.

Na primeira parte deste capítulo, intitulada “Por que falar de violência escolar?” é apresentado um panorama da questão da violência no Brasil, especialmente da violência escolar, que está cada vez mais presente nos dias atuais. Mas a análise vai além de uma simples exposição; trata de uma reflexão crítica acerca do que se está ensinando nas salas de aulas e nas escolas: se o exercício da cidadania e da paz ou o incremento ao individualismo e a uma sociedade de consumo. Essa reflexão contou com o auxílio de autores, como: Sposito (2001), Lopes e Gasparin (2003), Beaudoin e Taylor (2006), Guareschi e Silva (2008), Arendt (2005), Silva (2007), além de outros.

Na parte “De que violência se está falando?” é, primeiramente, efetuada uma distinção entre os termos conflito, violência e agressividade, para somente depois ser explicitado o tipo de violência de que trata este estudo. É expressa, então, a violência psíquica que se apresenta na escola ou, como é comumente chamado, o fenômeno *bullying*. Para essa análise, utilizou-se dos seguintes autores: Vinyamata (2005), Chrispino (2007), Guareschi e Silva (2008), Fante (2005), Tognetta (2005), Tognetta e Vinha (2008), Fante e Pedra (2008).

Na terceira parte deste capítulo é proposto um olhar aos sentimentos dos alunos como forma de prevenir a violência na escola e contribuir para a construção de uma sociedade voltada para a cultura da paz e a educação através de valores como o respeito e a solidariedade. Essa proposta embasou-se nos referenciais de Sastre e Moreno (2002), Scriptori (2008), Piaget (1994), Tognetta (2005), Tognetta e Vinha (2008), Fante (2005) e Dani (2008).

Por último, é colocado “Um desafio aos professores”, de que se preparem para uma nova forma de atuação frente à educação. Nesta, o seu papel vai além

dos ensinamentos acerca de conteúdos e programas didáticos e atinge um outro patamar, muito importante nos dias de hoje, que abarca o ensino de sentimentos e pensamentos e o reconhecimento de conflitos e de como resolvê-los, de forma a favorecer a construção da autonomia das crianças. Essa abordagem fundamenta-se nas contribuições de Nascimento (2000) e Fante (2005).

Assim, uma grande empreitada se inicia e, ao mesmo tempo em que se espera que a percorram, espera-se também que a compreendam.

2.1 Por que falar de Violência Escolar?

Na atualidade, a manifestação da violência em suas diversas formas tem adquirido cada vez mais importância, causando um estranhamento e assustando as pessoas devido à tamanha crueldade e frieza dos seus atos. Portanto, a expansão da violência em ritmo acelerado tem atraído a atenção tanto de membros da população em geral como de investigadores, com o intuito de conhecer mais sobre o fenômeno e dispostos a dialogar sobre o tema.

Nota-se que por mais que a violência sempre tenha estado presente na realidade de muitas famílias, comunidades e instituições, esse tema foi pouco pesquisado e estudado ao longo dos tempos. Basta observar a questão da violência doméstica, em que são recentes as leis no Brasil que amparam as mulheres vítimas da violência por parte de seus companheiros (BRASIL, Lei Maria da Penha, n. 11.340, de 07 de agosto de 2006) ou as crianças que são espancadas dentro das próprias casas. As lutas pelos direitos das crianças também são recentes, assim como as leis que asseguram tais direitos e a proteção integral da criança e do adolescente como sujeitos em desenvolvimento. No Brasil, com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2002) e a Lei Federal 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2003), é que esses direitos foram sendo garantidos. Os artigos 4º e 5º do ECA especificam os direitos e as proteções que devem ser priorizadas no caso de se tratar de crianças e adolescentes:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. **Art. 5º** - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2003, p. 8).

A partir dessas leis e desses pressupostos de proteção integral à criança e ao adolescente foram sendo criados, aos poucos, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança, os Conselhos Tutelares e inúmeros outros órgãos (Juizados, Instâncias especiais) que se ocuparam e se responsabilizaram pela efetivação da lei e pela concretização do enfrentamento da violência de qualquer tipo contra esses indivíduos de direitos.

Ressalta-se, dessa forma, que o enfoque sobre as questões da violência em âmbito geral ocorreu a partir da metade do século XX, em que as pesquisas no Brasil foram incentivadas e cujas discussões se fizeram presentes inclusive nos diversos meios de comunicação. Mas e a violência escolar? Qual o espaço que tem ocupado nessas pesquisas e debates?

Sposito (2001), por meio de um levantamento dos estudos realizados no Brasil acerca da violência no ambiente escolar, verifica que este é um tema cujo interesse foi despertado em meados da década de 1980. Refere que somente a partir desse momento os atos de rebeldia e os danos e prejuízos causados por eles tornaram-se foco de atenção por estudiosos e pesquisadores, ainda que a ocorrência de tais acontecimentos fosse notória antes mesmo dessa data. A autora relata que nessa época da história da violência escolar as inquietações se reportavam às destruições dos bens materiais e ao descaso com os prédios públicos. Eram comuns tanto os furtos de objetos, como a sua depredação (pelas pichações e pelo uso inadequado), resultantes das invasões às instituições escolares, geralmente efetuadas pelo período da noite e por vândalos. Diante disso, pela recorrência cada vez maior desses atos de vandalismo, foi necessária a utilização de meios de contenção a tais desordens. Naquela época, as alternativas para a intimidação dos agressores era a colocação de grades, cercas e guardas noturnos para a vigilância dos estabelecimentos educacionais. Alternativas estas pouco resolutivas, já que os atos de selvageria contra o patrimônio público perduraram e novas formas de violências nas escolas passaram a se efetivar. Começaram a predominar, a partir dos anos 1990, as agressividades e abusos

interpessoais, envolvendo alunos, professores, pais e demais personagens da rotina escolar. Diante disso, a utilização de grades e muros para a contenção da violência apresentou-se como recurso paliativo, pois não possibilitou uma efetiva problematização da questão da violência e a construção de meios de resoluções eficientes.

Assim se revelaram os trabalhos de Guimarães (1988), Fukui (1992), Zaluar (1992), Adorno (1992) e Moraes (1995) com destaque no estudo da violência escolar durante as décadas de 1980 e 1990. Mais recentemente, Lopes e Gasparin (2003) também realizaram estudos no que tange à violência na escola, indicando uma data de referência na história (como que um marco) para o aumento dessa violência e para o incremento às preocupações e discussões a seu respeito, inclusive pelos meios midiáticos. Reportaram-se ao ano de 1998 como sendo o momento de maior exacerbação da violência, afirmando, inclusive, que neste ano teria ocorrido a “*explosão da violência nas escolas*” (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 298).

Por isso, a importância em se abrir espaços para se falar sobre questões tão pertinentes e atuais como a da violência escolar. No século XXI, esses espaços estão sendo cada vez mais priorizados.

A partir disso, salienta-se que o entendimento e as conclusões procedentes da história da violência escolar no Brasil introduzem novas inquietações e receios que, neste momento, se referem a como lidar com essas novas formas de agressões, agora verbais, interpessoais, corporais e sociais frequentes no cotidiano escolar e cujas conseqüências podem incluir vários traumas e danos psíquicos. Dentro deste contexto, esta pesquisa tem como um de seus objetivos a visualização de como é estabilizada a violência psíquica entre alunos em sala de aula. Por isso a importância em se abordar mais aspectos sobre essa violência que está envolvendo os alunos e demais elementos do ambiente educacional – incluindo escolas do Brasil e do mundo – para que sejam engendradas novas formas de se relacionar com a violência escolar.

A relevância em abordar o tema da violência escolar se torna ainda maior quando, mesmo nos dias de hoje, presenciam-se práticas educativas que estimulam comportamentos de disputa e concorrência entre os alunos. Não são poucas as atividades propostas pelos professores que privilegiam saber quem é o primeiro aluno a acertar a resposta para determinada pergunta ou quem será que acabará antes o exercício. Ou ainda que estimulam comportamentos individualistas como,

por exemplo, quando os alunos não podem pedir material emprestado para os colegas ou quando cada aluno deve responder a questão sem conversar com o colega do lado. Essas são práticas rotineiras presentes em muitas salas de aula de diversas escolas.

Exemplos de tais práticas são fornecidos por Beaudoin e Taylor (2006, p. 30), que referem que “em muitos países capitalistas, a competição parece ser o que une as atividades escolares, sendo um elemento utilizado como motivador fundamental para seduzir as crianças a um desempenho”. As autoras inclusive citam expressões com caráter de competição que são utilizadas pelos professores ao longo das aulas, sem que eles próprios, muitas vezes, se dêem conta do quanto isso pode ser prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para a construção da moralidade autônoma dos mesmos. Algumas dessas expressões são, por exemplo:

Quem terminar a limpeza primeiro vai me ajudar com o lanche! ou Quais de vocês serão os primeiros a entregar o dever de casa? ou ainda Vamos ver: aqueles que conseguirem ficar quietinhos, nos seus lugares e com o trabalho na mão, saem para o recreio primeiro (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 31).

Esses são diálogos corriqueiros que vão norteando a prática de muitos professores e inculcando nos alunos a idéia de que competir e ser sempre o primeiro é algo bom.

Nesse sentido, Guareschi e Silva (2008) atribuem relevância a algumas idéias e valores da própria sociedade que podem resultar em comportamentos inadequados, como agressividades e violências. Destacam “o patriarcado, o individualismo, o adultismo, o capitalismo e as discriminações em geral” (p. 19). Indicam que através desses dogmas acaba ocorrendo um incentivo à concorrência e à busca por uma excelência na forma de ser das pessoas, tendo como referência modelos ideais que, por muitas vezes, são inalcançáveis. A incapacidade em atingir os resultados esperados leva ao descontentamento e à frustração, possíveis geradores de defesas pessoais que podem assumir a forma de ameaças e diferentes tipos de violência, causadas em primeira instância pelas pressões que o meio social impõe.

Considerando tal ênfase ao estudo da violência, não surpreende o incentivo à concorrência e ao individualismo nas escolas por parte dos professores, contando

que eles próprios foram vítimas e atores ao longo dos anos escolares e mesmo nas universidades da disputa acirrada por um lugar ou uma posição mais confortável que a de outros, nem que para tanto fosse necessário omitir informações ou realizar projetos às escondidas. Quantas vezes não são realizados trabalhos visando a proveitos próprios, nessa realidade de concorrência desenfreada?

Arendt (2005) atribui essas ações de concorrência e disputa a uma “guerra moderna” (p. 193) que estaria se instaurando, em que predomina o individualismo e a necessidade de se obter proveito de todas as situações. Dessa forma, as pessoas se desvalorizam, se deixam envolver por valores humanos deturpados e acabam se perdendo dentro de seus próprios princípios. Se é que eles ainda existem. A autora ainda chama a atenção para “o grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação através do consumo” (ARENDR, 2005, p. 146).

É preciso observar que tais afirmações (tão atuais) foram feitas pela autora ainda em meados da década de 1960, o que deixa a dúvida ou, quem sabe, a certeza de já se estar vivenciando tal momento de extremo consumismo.

Tais abordagens demonstram que a violência é algo que acompanha o ser humano em vários aspectos da sua vida em conjunto. Quem sabe até mesmo uma forma de sobrevivência? Algo que pode estar sendo ensinado nas escolas, universidades e demais espaços como se fosse um atributo de qualidade, como ser o melhor, ser sempre o primeiro, ir em busca dos sonhos mesmo que para isso sejam necessários sacrifícios próprios ou de outros.

Silva (2007) traz contribuições à análise acerca da violência escolar, através de questionamentos sobre o contexto em que a violência se perpetua:

De que forma a violência é engendrada em nossa sociedade? Quais os valores que têm norteado as diferentes práticas sociais e entre estas, a educacional? Qual o papel da educação e da escola diante de uma sociedade com características violentas? (SILVA, 2007, p. 1).

Essas são questões que conduzem a uma reflexão crítica, na medida em que, através das suas respostas, vão possibilitar um entendimento de como a violência resulta das relações humanas e sobre os preceitos humanos que estão por traz das suas práticas, seja de forma explícita ou implícita.

Trata-se, em última instância, de uma apreciação acerca dos valores humanos. Observa-se que práticas pautadas pelo poder e status social são estimadas, como a consideração a fatores da aparência física, dinheiro, aquisição de bens móveis e imóveis, posicionamentos classistas e posição social. Enquanto isso, categorias da personalidade, formas de ser e atuar perante a vida, princípios humanos defendidos, dentre outros, são aspetos muitas vezes escondidos e depreciados na relação com os outros (SILVA, 2007).

Ao abordar a questão de valores, busca-se incitar uma reflexão sobre aquilo que Arroyo (2000) chama a atenção, para a aprendizagem ou a constituição de ser humano frente a essa realidade em que predominam valores como o consumismo, o individualismo e a cultura da velocidade e da competição. Este autor questiona onde está o ensinamento para se tornar humano no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que tal ensinamento deveria estar presente em todo ambiente escolar, além de outras aprendizagens que venham a ocorrer na escola. Ao questionamento do autor, podem-se acrescentar outros como: dentre tanta concorrência, disputas de poder, corrida para alcançar um futuro promissor é possível de se pensar nesse humano a que se refere Arroyo (2000)? Como se constitui o humano no meio de toda essa engrenagem? Ou pelo menos um humano que não cometa tantas injustiças e violências?

Do entrelaçamento de tais questões com o que se entende por educação e o papel a ser desempenhado por esta na construção da sociedade podem surgir inúmeras inquietações e contradições. Nesse sentido, Touraine (apud Oliveira, 2008) defende que a educação precisa dar conta de todo um aprendizado que se propõe à construção de uma sociedade melhor. Desse modo, o primeiro passo seria estabelecer uma interlocução entre a vida escolar e a vida em comunidade, entre os objetivos da escola e as possibilidades encontradas fora desta. Para tanto, seria necessário visualizar a escola como algo que vai muito além dos seus próprios muros, mas que abarca uma cultura, uma vila, uma cidade, com suas crenças e costumes. Diante disso, será possível perceber nas escolas de hoje tais conotações? Escolas que além dos ensinamentos básicos (de matérias e disciplinas) se preocupem também com o futuro daquele cidadão que vai se formar a partir daquela educação e que a partir dela terá de conviver e se relacionar do lado de fora dos seus muros?

Em conformidade com tais idéias, Garcia (2008) ressalta a importância da relação entre cidadania e educação frente à demanda que a essas noções se impõe: de que estejam comprometidas com a formação de sujeitos de direitos e cuja participação social é um dos seus principais objetivos. Assim, a escola estaria exercendo o seu papel social no desenvolvimento de subjetividades singulares, através do investimento na pessoa humana e na sua vinculação com o contexto mais amplo, como, por exemplo, com a sociedade em que se insere e com os campos de batalhas que vão aflorar a partir do contato com o mundo externo. Dessa forma, a escola precisa se mesclar ao contexto social, conhecendo as suas arestas e interseções e permitindo que as mesmas se confundam com os seus princípios educacionais. Somente assim será possível uma educação que prime pela qualidade e pela totalidade. Não é apenas falando sobre os direitos e deveres dos alunos ou ensinando o que é respeito ou como se espera que os alunos se respeitem entre si e aos seus superiores que será possível a aproximação dessa forma de educação. Essa aproximação só é obtida a partir da constituição de espaços para a discussão sobre que atitudes ou comportamentos serão priorizados em determinada escola, dentro dos limites dos seus integrantes e que levem em consideração o reconhecimento do outro como um ser de direitos e as necessidades apresentadas por ele.

Foi a partir dessas contribuições teóricas, e de inúmeras reflexões e indagações, que resultou o desenvolvimento dessa investigação.

Ao se considerar a escola como um lugar de formação de indivíduos, tanto capazes intelectual, cognitivo e profissionalmente quanto moral e socialmente, fica-se inconformado diante das observações presentes em muitas pesquisas sobre os índices cada vez maiores da ocorrência de diferentes formas de violências dentro da escola.

Diante de tal fato, dado nos dias de hoje, importa não apenas conhecer as causas da ocorrência da violência ou as suas conseqüências, como tem sido o foco de muitas pesquisas (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002; entre outras), mas também estudar como os professores, com todas as suas questões pessoais, profissionais e sociais, têm lidado com as situações de conflitos e violências ocorridos entre alunos em sala de aula.

Com este intuito, foram trabalhadas no primeiro capítulo questões relacionadas aos sujeitos sociais primordiais que compõem o cenário escolar, os

professores e os alunos, como também as relações possíveis entre os mesmos, para nesse momento serem enfocados os conflitos e as violências propriamente ditos.

Sendo assim, a seguir é explanada a forma de violência de que trata este estudo, bem como os desafios que se colocam àqueles que se empenham no caminho de ensinar para a prevenção da violência e a propagação da paz.

2.2 De que violência se está falando?

Muitos estudos e pesquisas se debruçam sobre o tema da violência com o intuito de desvendá-la. No entanto, compreende-se estar se tratando de um conceito que possui muitas delimitações e significações, além de contradições e imprecisões. Isso pode ser observado nos estudos realizados por Lopes e Gasparin (2003), Dani (2003), Vinyamata (2005), Pacheco (2006), Loos e Zeller (2007), dentre outros.

Por isso, a impossibilidade de se conceituar de uma única maneira o que seja violência e, em consequência disso, a dificuldade em abordar o assunto. Logo, a intenção deste trabalho é apresentar uma das formas possíveis de entendimento acerca da temática. Far-se-á isso de forma cautelosa e sem deixar de ressaltar, desde o princípio, a influência do contexto social e dos valores e crenças dos próprios sujeitos que se encontram envolvidos nos comportamentos violentos. Essas categorias precisam, invariavelmente, ser levadas em consideração quando do contado com a realidade a ser estudada.

Anterior à especificação do tipo de violência que é abordada nesta pesquisa, é importante estabelecer a distinção entre os termos conflito, violência e agressividade, para que possa haver uma devida compreensão da forma de violência a que este trabalho se reporta.

Tanto para Vinyamata (2005) quanto para Chrispino (2007), os conflitos fazem parte da vida em conjunto, ou seja, no momento em que houver pessoas se relacionando também poderá haver inúmeras formas de conflitos ou confrontos de idéias. Logo, são situações comuns que acontecem nos relacionamentos entre as pessoas.

Os conflitos são, dessa forma, situações presentes na vida das pessoas, desde a infância e a adolescência, até a vida adulta e a velhice (CHRISPINO, 2007). Na infância, observam-se as discussões entre crianças ou ainda a realização de escolhas por uma mesma criança, que acaba por gerar várias angústias e conflitos internos (falar a verdade ou omiti-la). Na adolescência o mesmo pode acontecer, por exemplo, quanto à escolha profissional, que por vezes resulta em contradições e choques de idéias. Por isso, o adolescente é visto, muitas vezes, como confuso e atrapalhado. Na vida adulta, nota-se que os conflitos são ainda mais freqüentes, até mesmo pelo fato de o adulto estabelecer mais contatos sociais e fazer parte de uma rede de relacionamentos maior (na vida profissional, com o nascimento dos filhos, entre outros.).

Segundo Vinyamata (2005, p. 102), “o conflito se apresenta a partir da oposição entre dois atores sociais, em uma situação em que se perseguem objetivos incompatíveis, o que leva a um confronto ou a uma luta”. Da mesma forma, Chrispino (2007, p. 15) afirma que “o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Sendo assim, os conflitos são a consequência da discrepância entre idéias e conceitos de duas ou mais pessoas que possuem formas diversas de ver as coisas e que ainda não conseguiram chegar a um nível de maturidade que as faça aceitar a opinião do outro em caso de divergência. (VINYAMATA, 2005; CHRISPINO, 2007).

Leme (2004) afirma que é justamente dessa dificuldade de acordo entre ambas as partes que vai surgir mágoas e desentendimentos ainda maiores, podendo desencadear em situações de violências. Visto dessa maneira, as violências serão a consequência da resolução ineficaz de um conflito, fazendo com que ao mesmo seja atribuída uma conotação negativa. No entanto, importa ressaltar que por si próprio o conflito não é violento, e nem positivo ou negativo. Acaba, muitas vezes, sendo resolvido de forma negativa, por meio da utilização de violências. Porém, também pode ser resolvido positivamente, através do entendimento entre as partes que estão em desacordo.

O conflito será resolvido violentamente quando uma das partes fizer uso da força ou de formas de opressão ou coação para a sua resolução. Nesse tipo de situação, a opinião do outro não é levada em consideração e nem o mal-estar por este sofrido é motivo de preocupação. É o uso da agressividade humana de forma a humilhar e torturar o outro na sua condição mais íntima (VINYAMATA, 2005).

Nesse sentido, a agressividade humana pode ser entendida como uma pulsão de morte³, que vem a interferir no percurso natural da vida, constituindo-se como um impedimento à civilização. É uma pulsão instintiva, que faz parte da natureza humana, adquirindo satisfação através da destruição e encontrando-se em ação em prol de um prazer narcisista (FREUD, 1996).

Compreendendo os conceitos de conflito e de agressividade como acima descritos, pode-se estabelecer um diferencial entre estes e o termo violência, que se caracteriza, em um sentido mais amplo, como:

[...] toda ação consciente e voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 297).

Nesta pesquisa, a violência é entendida como uma das formas (não pacífica) de resolver um conflito, que pode ter como resultado danos irreparáveis aos seus participantes e o impedimento do pleno desenvolvimento dos sujeitos em relação. O destaque que se dá aqui à questão da violência é quanto ao seu caráter de intencionalidade, que vai diferenciá-la da compreensão acerca dos termos conflito e agressividade.

A violência abarcada neste trabalho investigativo não resulta em danos físicos ou corporais, mas também é muito prejudicial a todos os envolvidos. É uma violência subjetiva, que agride o outro por meio de constrangimentos. Por isso, pode ser compreendida como uma coação que inclui comportamentos hostis, verbais ou por gestos e atitudes degradantes à personalidade daquele que é a sua vítima. A essa violência é atribuído o nome, neste estudo, de violência psíquica, cuja dificuldade de diagnóstico é uma das suas principais características, sendo uma violência que mesmo presente em todas as escolas, é pouco percebida e reconhecida. Esse tipo de violência, que aqui é denominada como psíquica, é designada por muitos autores

³ Terminologia técnica da área de Psicologia: um significado resumido, exposto por Laplanche e Pontalis (1992), traduz a noção de pulsão de morte conforme introduzida na obra freudiana, cuja acepção se refere a uma categoria de pulsão que visa à redução completa das tensões, podendo voltar-se para o interior, causando uma autodestruição, e posteriormente orientando-se para o exterior, sob a forma da pulsão de agressão ou de destruição.

(FANTE, 2005; GUARESCHI; SILVA, 2008; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2008) como fenômeno *bullying*, de cujo próprio nome deriva o seu significado.

Bullying, conforme Guareschi e Silva (2008, p. 17), vem do inglês *bully* que, numa tradução literal quer dizer “valentão, tirano” ou, ainda, verbalizando, “brutalizar, tiranizar, amedrontar”. Essas expressões condizem com aspectos relacionados ao estado psíquico das pessoas. Na prática, essa forma de violência refere-se a um conjunto de atitudes invasivas, que são executadas propositalmente e de modo contínuo contra um mesmo aluno, causando angústia, ansiedade e sentimentos de inferioridade. Na maioria das vezes, ocorre em relações cuja disparidade de forças entre o agressor e a vítima é justamente o meio utilizado para causar o amedrontamento e a atemorização da vítima.

Trata-se de uma violência que tortura o outro e o expõe em seus aspectos mais íntimos. Desqualifica o outro nas suas características peculiares, como a forma de ser, de andar, de se vestir, ou em algo que o torne distinto da maioria. É uma violência que acusa, que humilha e não dá espaço para a autodefesa. Pode se manifestar através de atos de vandalismo, como por exemplo, esconder um objeto e fazer daquilo uma forma de gozação, ou ainda, pela exposição a situações constrangedoras, como em armadilhas cujos alvos sentem-se envergonhados frente à turma ou ao professor.

Esse tipo de violência, traduzido como gozações, apelidos e preconceitos, é muitas vezes tratado como uma expressão de relacionamentos habituais, evidenciando uma abordagem naturalizada do tema. Assim, casos de violência acabam sendo considerados como eventos banais e/ou corriqueiros. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de estabelecer limites entre o que se entende por brincadeiras da infância e atitudes hostis e constrangedoras. Nas escolas, é comum as crianças falarem mal umas das outras ou dispensarem ofensas aos colegas sem muitas vezes nem se darem conta. Quando acontece dessa forma, sem uma intencionalidade evidente, essas atitudes ainda podem ser consideradas brincadeira. O limite encontra-se justamente nos aspectos da intenção e da recorrência dos atos de humilhação, que acabam se transformando em violências psíquicas contra outros (ou fenômeno *bullying*) no momento em que se tornam cruéis e recorrentes (COLAVITTI, 2007).

Como se observa, então, é uma violência oculta, camuflada, distinguível somente sob um olhar muito atento à dinâmica dos relacionamentos que ali estão se

formando. No entanto, as ofensas e xingamentos resultantes desse tipo de comportamento dissimulado podem, muitas vezes, ferirem mais do que agressões físicas.

Sendo assim, o prejuízo causado por esse tipo de violência ultrapassa os danos corporais ou a falta de algum objeto material; e atinge diretamente a forma de ser daquela pessoa que, muitas vezes, não possuirá recursos psicológicos suficientes para lidar com tamanha violência. No âmbito escolar, pode fazer com que o aluno se isole, não deseje brincar na hora do recreio, se afaste nos momentos de lanche coletivo, além de recusas em ir para a escola e até mesmo desistência em estudar. Essas idéias estão presentes nos trabalhos de Fante, 2005; Guareschi e Silva, 2008; Tognetta, 2005 e Tognetta e Vinha, 2008.

Por isso, a esse tipo de violência psíquica é dito que possui características específicas. Fante (2005) discorre sobre o seu conceito, atribuindo algumas particularidades ao que entende por *bullying*. Refere que:

Os atos de *bullying* entre os alunos apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivação evidentes; são comportamentos deliberados e danosos (FANTE, 2005, p. 49).

Ressalta-se, ainda, o caráter expansivo das práticas bullying que, ao serem exercidas pela vítima contra outro(s) como resposta ao sofrimento pelo qual passou, acaba envolvendo cada vez mais pessoas, que passam a se relacionar da forma como aprenderam: repetindo os atos sofridos contra outro(s) (FANTE; PEDRA, 2008). Sendo assim, entende-se que a exacerbação dos atos de violência psíquica nas escolas pode estar ocorrendo justamente porque os alunos vão passando de uns para os outros o mesmo modo de agir – abusivamente.

Além disso, há também outros fatores que podem contribuir para o aumento da violência psíquica nas escolas. Alguns deles já foram enfatizados em análise anterior, como o estímulo à competitividade e ao individualismo. Mas ainda existem outros, como:

[...] a banalização da violência e a certeza da impunidade; o desrespeito e a desvalorização do ser humano, evidenciados em diversos contextos,

principalmente a mídia; a educação familiar permissiva e a ausência de limites e, sobretudo, a deficiência ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, orientados para a convivência pacífica, solidariedade, cooperação, tolerância e respeito às diferenças, que despertam os sentimentos de empatia, afetividade e compaixão (FANTE; PEDRA, 2008, p. 51).

De forma a entender melhor como procedem as práticas de violência psíquica, segue a análise dos seus principais protagonistas, exercendo diferentes papéis.

De um lado estão as vítimas ou alvos de *bullying*, que são os alunos que foram prejudicados pela dinâmica da violência psíquica, ou seja, que sofreram os danos causados pelo comportamento abusivo e inseqüente de outros. Os alvos de *bullying* são, na maioria das vezes, tímidos, inseguros, com a auto-estima depreciada e cujas características físicas ou da maneira de ser possui algum diferencial da maioria dos alunos, que os fazem se sentirem expostos diante da turma. São atingidos em sua estrutura psíquica, estando em defasagem quanto aos relacionamentos pessoais e papéis desempenhados, assim como no âmbito escolar e social e no desenvolvimento como seres humanos completos. Esses são aspectos que fazem com que as vítimas se isolem e se torturem internamente, podendo levar ao sentimento de depressão e chegar ao extremo do ato de suicídio. Esses conceitos são referenciados nos aportes teóricos de Fante, 2005; Fante e Pedra, 2008; Guareschi e Silva, 2008 e Tognetta, 2005.

O sentimento de inferioridade que perpetua nesses alunos – pessoas em desenvolvimento – poderá ser agravado diante da falta de sensibilidade dos adultos quanto à sua dor e sofrimento. Isso faz com que os adultos se tornem, eles próprios, abusadores, pois, ao se reportarem às vítimas através de críticas e atitudes depreciativas, estarão lhes causando a sensação de serem merecedoras dos ataques que lhes são acometidos.

Dessa forma, tomadas pelo sentimento de culpa pelas ameaças e constrangimentos sofridos, normalmente as vítimas não se rebelam contra os seus agressores, ou por medo ou porque realmente acreditam serem responsáveis pelos ataques. Também não os entregam aos adultos, pois, muitas vezes, não são acreditadas por estes ou por medo de se tornarem alvo de represálias ainda maior. Ao sofrerem os efeitos do *bullying*, elas passam a piorar seu desempenho escolar, recusando-se a ir para a escola. Muitas vezes, chegam a sentir dores de cabeça,

insônia, sudorese, indisposições generalizadas, tonturas, sempre nos momentos em que se aproximam da ida para a escola. Isso demonstra o quanto o medo de sofrerem novas agressões é o sentimento que lhes toma conta (TOGNETTA, 2005).

Outras características que permitem identificar as vítimas de *bullying* é a forma como normalmente essas crianças se apresentam em casa após um dia de escola: com a metade dos seus materiais escolares, cabelos e roupas desajeitados e histórias duvidosas de perdas de dinheiro ou brinquedos. Além disso, desenvolvem uma dinâmica de relacionamento com os seus agressores, em que cedem a todos os seus pedidos, ficando, desse modo, em dívida com a cantina da escola ou efetuando atos de vandalismo em prol dos seus agressores (TOGNETTA, 2005).

Diante disso, observa-se que as crianças que são afetadas pela prática da violência psíquica, tornando-se vítimas, sofrem os efeitos dessa em nível educacional e social, mas, principalmente, no que se refere ao seu psiquismo e no desenvolvimento de valores, como a cooperação e a ética nas relações. Essas crianças começam a mentir, inventar histórias e até mesmo acreditar nas histórias inventadas. Também escondem objetos e cometem atos de retaliação, muitas vezes movidos pela falta de entendimento do que seria o certo em suas atitudes. Essas conseqüências se referem, inclusive, a forma como estará se constituindo as suas personalidades, no momento em que não seguem idéias próprias e nem realizam escolhas de acordo com as suas convicções. Sendo assim, a moralidade que estará se desenvolvendo será a heterônoma.

Portanto, os prejuízos se prolongam para muito além do âmbito escolar, prejudicando a saúde física e mental do indivíduo, bem como seu desenvolvimento emocional.

De outro lado, há os agressores ou autores de *bullying* que, geralmente, são superiores em força e poder, o que os permite a manipulação da turma para se unirem nos ataques contra uma mesma vítima. Essas últimas são escolhidas pelos autores de *bullying* por suas fraquezas, dificuldades ou por algum traço pessoal que as torne frágeis e mais expostas às humilhações e gozações (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Segundo Fante (2005), o autor de *bullying* seria o típico “malvado” da turma, aquele que é capaz de qualquer coisa para adquirir o que deseja ou conquistar poder e simpatia dos colegas. Não se importa com os outros, apenas com os seus

próprios objetivos finais, seja para conseguir melhores notas ou quanto a amizades que almeja. Não segue regras, talvez até como um modo de se mostrar à turma como aquele que tudo pode e, por isso, é forte e poderoso. Assim, por medo e admiração ao mesmo tempo, acaba sendo glorificado pela turma, que dificilmente se opõe aos seus mandamentos.

Em casa, essas crianças ou adolescentes demonstram atitudes anti-sociais, não obedecendo aos pais e buscando encrenca com os irmãos por motivo algum. Acreditam sempre terem a razão; por isso, dificilmente aceitam normas impostas por outros, mesmo que esses outros sejam seus pais. Ao contrário das vítimas, os autores de *bullying* aparecem em casa com materiais ou brinquedos que não são seus e, se descobertos pelos pais, argumentam que trocaram com um colega (TOGNETTA, 2005).

Quando se enfatiza que a violência psíquica é um agravante para toda a sociedade, causando danos a todos os envolvidos, está se incluindo aí também os seus autores – aqueles que executam os comportamentos hostis e sistemáticos. De acordo com Tognetta e Vinha (2008) eles também sofrem pelas ações que efetuam contra seus alvos. Sentem prazer pelas suas atitudes, mas sofrem ao mesmo tempo, por não conhecerem outra forma de lidar com problemas e medos próprios. Esse é o motivo pelo qual os autores de *bullying* também vão precisar de auxílio, pois,

[...] geralmente, o comportamento de intimidação e provocação constante esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros. Esconde também outra dificuldade: acha que todos devem atender seus desejos de imediato e não consegue, do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro. É alguém que para se defender, ataca (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 208).

Diante disso, observa-se que os autores dos atos de violência psíquica não sabem se portar de outro modo diante dos obstáculos e problemas da vida. Não apresentam modelos – resultantes da aprendizagem que tiveram – de como resolver conflitos, de como pedir ajuda ou desculpas a um colega ou ainda formas de se auto-conhecer e de possibilitar que os outros também o conheçam. Os ensinamentos que essas crianças receberam dos adultos geralmente versam sobre a sua autodefesa, ou seja, sobre a forma como devem se defender de tudo e de todos, apoiados na opinião de que assim não sofrerão tanto na vida. No entanto,

falta-lhes justamente aquilo que foi designado ao longo desse trabalho como aprendizagem de ser humano. Falta-lhes o entendimento sobre os seus próprios sentimentos e a forma de expressá-los de modo a causar uma aproximação entre as pessoas e não um afastamento, que é o que acontece quando são colocados em ação os comportamentos de defesa.

Sendo assim, antes de se pensar na estratégia de punição aos culpados, algo que é muito comum em situações de conflitos, deve-se pensar em fornecer uma escuta aos alunos. Como se constatou, todos os sujeitos enredados nas questões da violência psíquica são sofredores e podem precisar arcar com conseqüências graves em seu desenvolvimento, já que as experiências que vivenciaram na infância e adolescência podem influenciar na forma de se portar frente aos problemas e inúmeras situações presentes na vida adulta. Essas questões são trabalhadas por Fante, 2005; Guareschi e Silva, 2008 e Beaudoin e Taylor, 2006.

Podem se tornar adultos intolerantes às mudanças, com problemas de relacionamento no trabalho, na família e no âmbito social, além de poderem se voltar para o lado do crime, podendo executar delitos, como furtos, uso de drogas, vandalismo, porte ilegal de armas, assaltos e brigas entre gangues (FANTE, 2005).

Assim, de forma a evitar tais conseqüências, Beaudoin e Taylor (2006) atribuem à escola o dever de proporcionar momentos em que as crianças possam ser escutadas em suas questões e, além disso, possam ser compreendidas e respeitadas como seres humanos singulares. Todos os alunos, sejam eles vítimas, autores ou testemunhas da violência psíquica, devem se sentir pertencentes ao ambiente escolar, o que apenas será possível na ausência de pré-julgamentos quanto aos seus comportamentos e pelo vínculo estabelecido entre todos os elementos que compõem a trama educacional.

Além dos autores e das vítimas de *bullying*, há ainda os espectadores ou testemunhas, que são os alunos que não se encontram diretamente envolvidos nas práticas de *bullying*. No entanto, por presenciarem as agressões e conviverem diariamente num ambiente em que situações de constrangimento são comuns, acabam também sendo atingidos pelos seus resultados. Essas testemunhas ou espectadores, diante das situações de violência psíquica, podem se portar de formas bastante diversas. Alguns podem se calar ou fazer de conta que estão se agradando com as ameaças e humilhações, até mesmo como uma forma de proteção, pois temem tornarem-se as próximas vítimas. Outros podem criticar o

comportamento dos autores de *bullying*, mas também não interferem por medo. Há, ainda, os que se colocam do lado dos agressores, incentivando as suas ações, através de batidas de palmas e demonstração de contentamento (FANTE; PEDRA, 2008).

No entanto, apesar de não sofrerem diretamente as ofensas e xingamentos dos autores de *bullying*, muitos espectadores podem se sentir perturbados com o que vêem e indecisos sobre o que fazer, o que pode resultar num desenvolvimento sócio-educacional menor. Nesse caso, o prejuízo em sua capacidade de progredir acadêmica e socialmente será fruto da impossibilidade de estarem freqüentando uma escola segura, saudável e cooperativa (FANTE, 2005).

As testemunhas de *bullying* sofrerão as implicações dessa prática no que se refere, principalmente, a aspectos da sua personalidade, pois podem se tornar pessoas inseguras, temerosas e ansiosas. Essas afecções psíquicas se devem às angústias vivenciadas durante a prática do fenômeno, já que não se sentem tranqüilas ao assumirem qualquer posição. Quando ficam do lado do agressor, podem ser vistas também como agressoras; caso optem pelo apoio a vítima, temem se tornar as próximas a serem retaliadas; e se assumem a posição de neutralidade, podem se sentir culpadas por não terem feito nada. Estas dúvidas podem resultar em sentimentos de temor, mágoa, desconfiança e culpa, que poderão ser projetados para toda a vida, resultando em adultos desconfiados e receosos em suas relações (GUARESCHI; SILVA, 2008).

Apoiando-se nas contribuições dos autores supracitados, compreendem-se mais aspectos acerca da violência estudada nesta pesquisa que, como já ressaltado, trata-se de uma violência que atinge a estrutura psíquica dos envolvidos e, pela dificuldade em ser percebida visivelmente, acaba sendo confundida, muitas vezes, com simples brincadeiras de crianças. Essa dificuldade em identificar as práticas *bullying* impede a realização de ações rápidas por parte dos professores e direção no sentido da resolutividade dos casos com o mínimo de sofrimento possível para todos os envolvidos, sejam eles alunos vítimas ou agressores, ou ainda testemunhas, sejam os pais ou responsáveis, ou mesmo os próprios professores e demais membros da comunidade escolar.

Por isso, estudos e pesquisas defendem que antes que as práticas aconteçam e tenham de ser identificadas e, assim, solucionadas, o mais importante é que ajam ações que venham a prevenir a ocorrência delas.

Guareschi e Silva (2008, p. 75) referem ser fundamental a implementação de “[...] medidas de redução dessa ocorrência, através de uma prevenção cuidadosa e eficiente e não esperar para somente agir depois que as consequências apareçam ou que os casos são identificados”.

O que se busca, então, são ações no sentido de evitar o *bullying* e de proporcionar uma educação a favor da paz e não da violência.

O primeiro passo para a prevenção, segundo muitos autores (FANTE, 2005; GUARESCHI; SILVA, 2008; BEAUDOIN; TAYLOR, 2006), é o entendimento do que seja o fenômeno e buscar diferenciar as práticas *bullying* de outras formas de conflitos e discussões. Além disso, a conscientização é um elemento importante, pois insere professores, alunos e familiares na temática da violência psíquica, cuja relevância e ocorrência nas escolas já não podem ser questionadas.

Nesse sentido,

É necessário explicar o que é o *bullying*, elaborar programas de sensibilização sobre o tema e formar grupos com pessoas preparadas para a intervenção em casos de *bullying*. Os alunos devem criar regras de convivência e discuti-las com a equipe pedagógica, buscando soluções e respeitando as diferenças de cada um. Os pais também devem ser ouvidos e orientados a colocar limites e estar cientes de que seus filhos, agressores ou agredidos, precisam de ajuda especializada. Este é um momento de aprendizado para todos e é imprescindível mostrar como se controlar, manter a calma e evitar comportamentos de violência (GUARESCHI; SILVA, 2008, p. 83).

Mesmo sendo considerado primordial o envolvimento de todos – professores, funcionários, alunos e pais – para a efetivação de práticas e projetos de prevenção e redução do *bullying*, nessa investigação é abordado apenas o entendimento de prevenção no que se refere à relação professor-aluno ocorrida em sala de aula, já que esta pesquisa trata de um estudo de caso de uma sala de aula específica e das relações nela contidas, conforme explicitado no capítulo 3 – Delimitação e fundamentação da investigação.

2.3 Uma forma de prevenir: um olhar aos sentimentos em busca da cooperação e da paz

Um olhar aos sentimentos é o que se defende como forma de prevenir as respostas violentas e privilegiar uma educação voltada para o pleno desenvolvimento social e moral das crianças, uma efetiva educação para a paz.

Mas, como será que se faz isso?

Inicialmente, indagando-se sobre se sentimentos, pensamentos e atitudes fazem parte dos ensinamentos em sala de aula. Ou questionando, como o fez Arroyo (2000), qual o espaço direcionado aos ensinamentos para se tornar humano no processo de ensino-aprendizagem.

O que se observa é que há uma lacuna curricular nesse sentido, em que se prioriza a abordagem dos conteúdos que constam nos programas de ensino e relega-se a um segundo plano os ensinamentos de como se lidar com conflitos e sentimentos, tanto os internos como os que ocorrem na relação com o outro – professor ou colega. Sastre e Moreno (2002), quanto a isso, são enfáticas em suas colocações, afirmando que:

Os problemas de comportamento que o(a) professor(a) encontra diariamente em sua instituição escolar não são simples. Apesar disso, nossos sistemas educativos programaram muito mais detalhadamente os objetivos curriculares das ciências naturais e sociais que os da educação ética, deixando que o improvisado cuide de uma das facetas mais interessantes do processo educativo. Esta lacuna curricular é parcialmente responsável pela indisciplina e pela violência que ocorrem nas instituições de ensino. Os(as) estudantes não podem aprender por si só uma problemática que é muito complexa e para a qual não se previu oferecer-lhes a ajuda necessária (SASTRE; MORENO, 2002, p. 241).

Diante disso, é importante levar em consideração o posicionamento da instituição Escola frente à sua função educativa no que se refere à prevenção da violência. Para Scriptori (2008), a escola pode assumir dois tipos de função. A primeira das funções estará direcionada a conservação das regras e normas já instituídas pela escola e que se verifica em consonância com os valores de uma sociedade que prioriza o consumo e o individualismo – aspectos abordados anteriormente. A outra função, mais essencial nos dias de hoje se considerada a necessidade de mudança nos valores sociais, refere-se a uma educação que permita aos alunos o exercício do seu próprio pensamento e, ainda, a reflexão sobre quem são e o que querem enquanto cidadãos participantes da sociedade. Se a

escola privilegiar a primeira função educativa, estará incentivando a concorrência entre os alunos e permitindo com que sentimentos como o ressentimento, a mágoa e a culpa dêem espaço ao surgimento de inúmeras formas de expressão da violência. Ao optar pela segunda função, pelo contrário, a escola poderá ampliar o foco de visão dos alunos para além da concorrência e das ações individualistas, contribuindo para a sua união em prol de objetivos comuns. Dessa forma, as possibilidades de se alcançar os fins desejados serão bem maiores já que, nesse momento, não são mais fins individuais, mas em função de um bem conjunto. Nessa direção, estará se falando da escola como um espaço cooperativo, que busca a solidariedade entre os alunos e a criação de novas alternativas frente aos conflitos, que não a violência.

Mas, novamente, como será que se faz isso? Como se constrói um espaço cooperativo em sala de aula e na escola?

Inicialmente, é necessário estabelecer uma relação de confiança em sala de aula. Esta, conforme tratada anteriormente, é responsável pelos vínculos que se formarão a partir da interação do professor com os alunos e dos alunos entre si. No processo de criação de vínculo, entram em jogo os afetos e os sentimentos dos participantes, com referência uns aos outros. Ao haver um maior envolvimento entre esses e quando as trocas interpessoais se derem conforme o que esperam um do outro acarretará em confiança mútua e, conseqüentemente, no estabelecimento de vínculo. Enfatiza-se, então, que somente através de afetos positivos e do vínculo entre professor e aluno será possível construir um espaço cooperativo em sala de aula. Além disso, a constituição de vínculo entre os elementos da relação pedagógica possibilitará ao professor disponibilizar uma escuta e um olhar diferenciados aos alunos. Valendo-se das idéias de Piaget (1994), para concretizar tais vínculos, o professor terá que refletir sobre o uso da autoridade para controlar os alunos ou, como se costuma dizer, para “manter o controle da turma”. Conforme o autor citado, nesse tipo de relação, o professor não necessita gritar, ameaçar ou castigar os alunos para corrigir os seus erros, mas pode respaldar as suas ações em sanções por reciprocidade.

De acordo com Piaget (1994), as sanções por reciprocidade derivam das idéias de cooperação (estabelecimento de um elo de solidariedade) e de igualdade (direitos iguais entre todos). Este autor explica o conceito de reciprocidade ao trazer o exemplo de uma criança que segue algumas regras porque compreendeu que elas

são importantes para a confiança que existe entre ela e o seu professor, por exemplo: não mentir porque a mentira torna impossível a confiança. A sanção por reciprocidade estaria presente no momento em que a criança não mais cumpre tais regras e o adulto, ao invés de castigar ou repreender a criança, simplesmente rompe com o elo de solidariedade (cooperação) antes estabelecido. Dessa forma, estará mostrando à criança que ela própria é a responsável pela ruptura do elo de confiança, na medida em que violou uma regra que constituía a base da confiança entre eles. Sendo assim, a sanção por reciprocidade será justamente o “deixar ou fazer suportar a alguém a consequência de seus atos” (PIAGET, 1994, p. 163).

Somente através do desenvolvimento desse tipo de relações – de solidariedade e de cooperação – em sala de aula, permeadas pelo sentimento de confiança e pelo respeito mútuo, será possível seguir adiante com um olhar sobre os sentimentos dos alunos. Pois, olhar para os seus sentimentos e valorizá-los é um trabalho que deve ser realizado permanentemente dentro da escola, de forma a se configurar um espaço de escuta aos alunos, em que as suas escolhas sejam respeitadas, o seu ponto de vista considerado e a forma como se relaciona compreendido. Apenas dessa maneira – e não através de punições, suspensões ou do uso da autoridade na relação com os alunos – se estará priorizando a constituição de ser humano em sala de aula, além de outras aprendizagens que venham a compor o espaço escolar.

Dar escuta aos sentimentos dos alunos não é uma tarefa fácil. Não é apenas ouvi-los ou deixá-los falar sem escutá-los. Pelo contrário: é poder se tornar como que um espelho para as suas falas. Sendo como um espelho, o professor vai refletir para cada aluno os pensamentos, experiências e angústias deles próprios. Dessa forma, vai sendo possibilitado aos alunos um maior conhecimento a respeito de si mesmos. Ao se expressarem sobre o que pensam ou o que sentem e ao refletirem sobre as questões que lhes preocupam, os alunos vão adquirindo também um auto-conhecimento, que permite que se compreendam e se valorizem enquanto seres humanos. E é justamente através desse maior conhecimento de si que os alunos vão conseguir realizar o controle sobre as suas próprias ações e comportamentos, pensamentos e sentimentos (TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2008).

As contribuições de Fante (2005) são pertinentes a essas questões, uma vez que a autora enfatiza a educação dos sentimentos das crianças, através de práticas que venham a lhes proporcionar um maior conhecimento de suas próprias emoções

e conflitos internos para que, a partir disso, possam desenvolver relacionamentos futuros saudáveis. A autora afirma que:

A escola precisa ensinar a criança, desde a mais tenra idade, a educar suas emoções, a lidar com os seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações proativas que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de produzir empatia, pois, agindo assim, favorecerá a criança, aumentando sua probabilidade de tornar-se um adulto equilibrado e feliz (FANTE, 2005, p. 195-196).

Agindo segundo tais premissas, a escola estará auxiliando os alunos a se auto-conhecerem e a se auto-valorizarem, para que possam se auto-controlarem (TOGNETTA, 2005). Dessa forma, através desses ensinamentos, os alunos poderão ir guiando a sua vida no sentido de seu próprio desejo e, assim, irão se tornando moralmente autônomos. Tudo isso será possível através da capacidade dos alunos de “saber que se sabe”, capacidade esta que evidencia que:

Somos capazes de pensar e tomar decisões a respeito de nós mesmos, sobre nossos valores, sobre o contexto que nos cerca, sobre os problemas que se apresentam. Podemos dizer que a pessoa toma posse de si mesma e passa a refletir sobre sua humanidade, sobre sua relação com os outros, sobre os valores que perpassam essa relação e como resolver os conflitos que venham a surgir dessa relação (DANI, 2008, p. 96-97).

É a partir desse momento, em que os sujeitos passam a refletir sobre a sua vida e a tomar decisões autônomas (com base na sua consciência moral), que se estará mais próximo do principal objetivo da educação: construir uma sociedade voltada para a cultura e a propagação da paz.

Diante disso, dar escuta ou olhar para os sentimentos dos alunos é possibilitar que manifestem as suas expectativas, desejos e sentimentos; é incluí-los na tarefa de construção de regras e normas educacionais e é, ainda, proporcionar-lhes um ambiente cooperativo em sala de aula que contribua para o seu desenvolvimento biopsicosocial. Percebe-se, então, que é através do olhar e da compreensão acerca dos seus sentimentos que será possível o cumprimento dos objetivos de uma educação que esteja voltada para o crescimento dos sujeitos, como seres capazes de respeitar as diferenças e de se unirem em prol de um objetivo maior – o da transformação da sociedade vigente.

Sendo assim, para que haja a extinção de uma sociedade alicerçada em valores como o consumismo e o individualismo e para que se promovam formas de prevenção à violência e de cultivo da paz será necessário lutar por uma cultura e uma educação que priorize o ensinamento de outros valores sociais, como a ética e a solidariedade.

2.4 Um desafio aos professores

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, p. 91).

Como a forma de prevenção das violências nas escolas que é defendida aqui, em que se dá escuta aos sentimentos dos alunos de modo a orientá-los para a cooperação e a coletividade, envolve prioritariamente os professores em suas práticas cotidianas, e por ser justamente dessa classe profissional que esta pesquisa busca saber como lidam em sala de aula com a ocorrência de violências psíquicas entre alunos, então é primordial que se volte a tratar sobre os mesmos.

Em uma pesquisa realizada nos anos de 1997 e 1998 na cidade do Rio de Janeiro, Nascimento (2000) teve como objetivo estudar a compreensão dos(as) professores(as) acerca da questão da violência escolar presente no cotidiano das salas de aulas. Primeiramente, buscou saber a opinião dos(as) professores(as) sobre a maior incidência ou não da violência na escola, suas manifestações e causas. Em segundo lugar, explorou as dificuldades dos(as) professores(as) para o enfrentamento da violência no âmbito escolar. Abordou, ainda, indicações feitas pelos(as) professores(as) a respeito das atitudes que deveriam ser realizadas frente a violência escolar, que viessem a lhes auxiliar na atuação junto a essa problemática.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), destacaram alguns fatores que foram acompanhando a trajetória da instituição escolar, como o aumento do número de vagas nas escolas, que deveria incluir a totalidade da

população infantil, de acordo com a política de democratização do ensino fundamental e médio. Com a democratização do ensino, cada vez mais pessoas de diferentes culturas e meios foram se apropriando do ambiente escolar. Assim, a escola foi mudando, o que trouxe a dificuldade aos professores de acompanhar tais mudanças (NASCIMENTO, 2000).

Os professores entrevistados nessa pesquisa também revelaram mudanças nas funções atribuídas à escola e no status dos professores. Referiram que antes os professores eram respeitados e reconhecidos como responsáveis pela ascensão social dos estudantes, já que representavam as fontes privilegiadas de informação. Com a mudança da escola e o acesso cada vez maior dos jovens aos meios tecnológicos de informação, como a televisão e a internet, a função dos professores de apresentação e problematização dos saberes foi se esvaziando. Tais circunstâncias exigiram um trabalho de reconfiguração da escola e modificação na forma de atuação dos professores, assim como de reconstrução das suas identidades profissionais por ora perdidas (NASCIMENTO, 2000).

Além disso, Nascimento (2000) apresenta algumas indicações feitas pelos professores como caminhos para se enfrentar a violência escolar. No entanto, tais indicações parecem não terem se constituído em práticas ou ações que tenham sido efetivamente realizadas. Assim, para a superação da violência escolar, os/as professores/as sugeriram:

[...] o “resgate do aluno” como sujeito do processo educativo, o cuidado com o espaço físico e com as condições materiais da escola, as práticas participativas e de diálogo nas diferentes instâncias escolares – da sala de aula aos conselhos de escola –, os espaços sistemáticos de reflexão coletiva dos/as professores/as sobre a prática educativa e seus problemas concretos, a intensificação das relações entre as famílias e a escola, o bom relacionamento interpessoal entre professores/as e alunos/as, a realização de atividades extraclasse, como esporte, teatro, excursões, grupos de música etc., o estímulo à participação dos alunos e alunas em diferentes órgãos e atividades da escola e a integração da escola na dinâmica comunitária (NASCIMENTO, 2000, p. 156).

Se fica claro, a partir disso, que os professores conseguem identificar ações que poderiam auxiliar no combate a violência escolar, menos claro fica, com os resultados da pesquisa desenvolvida por Nascimento (2000), se esses mesmos professores conseguem colocar em prática tais ações. Ou ainda, que dificuldades têm em alcançar seus intentos. Por outro lado, se não o conseguem efetivamente, o

que os está impedindo, já que estratégias pedagógicas que venham a contribuir para o enfrentamento dos problemas *bullying* e de todo o tipo de violências são cada vez mais urgentes.

Um apontamento de Fante (2005) a esse respeito é quanto à dificuldade dos professores em detectar e distinguir entre condutas violentas e brincadeiras próprias da idade, o que acaba os impedindo de efetuar decisões adequadas. Falta-lhes preparo para perceber e estabelecer um entendimento correto da situação de violência, assim como para criar manobras de prevenção e enfrentamento da mesma.

Um dos motivos para esse entrave pode se referir aos ensinamentos proporcionados aos professores ao longo de cursos de graduação e capacitação. O enfoque desses cursos é, muitas vezes, quanto ao aprendizado de assuntos e quesitos acadêmicos para o cumprimento de programas e disciplinas, além da ênfase de como serem professores “com didática” no ensino dos conteúdos. Não se observa, dessa forma, um preparo específico para se lidar com humanos e, mais ainda, com crianças e adolescentes, que são pessoas em desenvolvimento e, por isso mesmo, precisarão de outras instruções além das já citadas. Precisarão ser ensinados a falar sobre sentimentos e pensamentos e a lidar com situações que fujam a sua competência naquele momento, como alguns conflitos e questões específicas (FANTE, 2005).

Outro empecilho na identificação das violências ditas psíquicas é que elas são, muitas vezes, manifestas através de comportamentos velados, como olhares que discriminam e desqualificam ou comentários preconceituosos e movimentos corporais maliciosos.

Além disso, há as dificuldades emocionais e os problemas pessoais apresentados pelos próprios professores, que muitas vezes os impedem de oferecer uma resposta adequada para as situações de conflitos e violência que ocorrem em sala de aula. Se eles próprios não conseguem lidar com tais problemáticas, como podem servir de exemplo para seus alunos, os quais esperam de seus mestres que sejam “capazes de manter a ordem da classe, competentes na tarefa de ensinar e hábeis diante das provocações, tornando-se merecedores de respeito e afeto” (FANTE, 2005, p. 203).

Numa pesquisa realizada por Fante (2005), foram manifestadas por muitas vítimas de *bullying* queixas quanto ao tratamento dispensado por seus professores

quando do conhecimento dos comportamentos agressivos pelos quais passavam. Os alunos reclamavam de não serem escutados por seus professores, que menosprezavam as “briguinhas” ou “discussões” que ocorriam em sala de aula. Afirmavam que as preocupações dos professores se direcionava ao aprendizado dos conteúdos e que, em questões de relacionamento pessoal entre alunos, eles procuravam não se envolver. “Segundo as vítimas, quando reclamavam e pediam ajuda aos professores, as respostas mais comuns que ouviam era para que revidassem ou ignorassem o fato” (FANTE, 2005, p. 70-71).

Infelizmente, tal abordagem difere em muito daquilo que se consideram como possíveis formas de combater e prevenir a violência, como também proporcionar um ambiente saudável e cooperativo em sala de aula.

Fante (2005), nesse sentido, enfatiza a importância de as instituições escolares exercerem o papel de execução e difusão de programas que evidenciem a paz nas escolas e demais lugares de convívio humano. Para a consecução de tais objetivos em prol de uma sociedade melhor, ressalta que os professores devem se dedicar ao ensinamento acerca dos sentimentos e comportamentos, da resolução de conflitos e da aprendizagem de valores como o respeito à alteridade, a ética nas relações e a solidariedade.

A autora argumenta essa apropriação da escola por tais questões educacionais, afirmando que:

[...] se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que se possa lidar com as frustrações e com a raiva, e ensinar habilidades para que os conflitos interpessoais possam ser solucionados por meios pacíficos. Portanto, a violência pode ser desaprendida e a tolerância e a solidariedade ensinadas (FANTE, 2005, p. 93).

O desafio que se propõe aqui, então, é de que todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente os professores – que ainda ocupam o lugar formal de representantes dos ensinamentos em nível educacional – possam valorizar e difundir o diálogo, o respeito e as relações de harmonia e solidariedade como práticas efetivas que favorecem a construção da autonomia moral dos alunos.

A partir desse compromisso com a educação é que será possível a convivência pacífica e a reconstrução de um mundo melhor.

3 DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é especificada a área temática da investigação, assim como delimitadas as questões de pesquisa e os objetivos.

Também é apresentada a abordagem metodológica que guiou a realização da pesquisa, juntamente com os instrumentos que foram utilizados para a coleta das informações.

Por fim, são abordados o contexto e os sujeitos da investigação (a professora e a turma de alunos), bem como algumas considerações éticas e o tipo de análise empregada no tratamento dos dados.

3.1 Área Temática

Esta pesquisa tem como tema a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente à ocorrência de situações de conflitos e de violências psíquicas entre alunos em sala de aula. Nesse sentido, sob o enfoque metodológico de um estudo de caso, esta investigação buscou verificar se a prática da professora participante da pesquisa no que tange à resolução dos conflitos e das violências psíquicas contribuiu para o combate e a prevenção das expressões de violências na escola. Além disso, objetivou visualizar se o resultado da sua prática é a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

3.2 Questões de Pesquisa

A partir da área temática proposta, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

Questão Geradora:

- A forma utilizada pela professora para a resolução dos conflitos e das violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula contribui para a prevenção das expressões de violências na escola e para a construção da autonomia dos alunos?

Questões Conseqüentes:

- A professora consegue diferenciar e identificar os conflitos e as violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula?
- Como a professora realiza as suas práticas em sala de aula no que se refere à resolução desses conflitos e dessas violências psíquicas?
- A professora consegue visualizar em suas práticas cotidianas ações que estariam direcionadas ao combate e à prevenção das expressões de violências na escola e a proporcionar um ambiente cooperativo em sala de aula?

3.3 Objetivos

Objetivo Geral:

- Compreender se a forma como a professora resolve as situações de conflitos e de violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula contribui para a prevenção das expressões de violências na escola e para a construção da autonomia dos alunos.

Objetivos Específicos:

- Verificar se a professora tem conhecimento do que seja violência psíquica (fenômeno *bullying*) e se consegue identificar a sua ocorrência entre alunos em sala de aula.
- Descrever como a professora realiza as suas práticas em sala de aula quando se depara com a ocorrência de conflitos e de violências psíquicas entre alunos.
- Analisar se as práticas pedagógicas da professora frente às situações de conflitos e de violências psíquicas são condizentes com as possíveis formas de combater e prevenir as expressões de violências nas escolas.

3.4 Explicitação de Termos

São explicitados alguns termos utilizados na delimitação das questões de pesquisa e objetivos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão e distinção entre os mesmos.

Conflitos

Como apresentado no segundo capítulo, os conflitos foram abordados nessa pesquisa como sendo situações comuns que acontecem nos relacionamentos entre as pessoas. Vistos dessa maneira, são o resultado da discrepância entre idéias e conceitos de duas ou mais pessoas que possuem formas diversas de ver as coisas e que ainda não conseguiram chegar a um nível de maturidade que as faça aceitar a opinião do outro em caso de divergência (VINYAMATA, 2005; CHRISPINO, 2007).

Importa ressaltar, nesse sentido, que por si próprio o conflito não é violento, e nem positivo ou negativo. Acaba, muitas vezes, sendo resolvido de forma negativa, por meio da utilização de violências. Porém, também pode ser resolvido positivamente, através do entendimento entre as partes que estão em desacordo.

Violência Psíquica ou Fenômeno Bullying

Trata-se de uma violência que tortura o outro e o expõe em seus aspectos mais íntimos. Desqualifica o outro nas suas características peculiares, como a forma de ser, de andar, de se vestir, ou em algo que o torne distinto da maioria. É uma violência que acusa, que humilha e não dá espaço para a autodefesa.

É uma violência oculta, que não aparece aos olhos, mas que mesmo assim pode causar muitos danos naquele que é atingido, assim como naqueles que a exercem e nos que a vivenciam como espectadores (TOGNETTA; VINHA, 2008).

De acordo com Fante (2005):

[...] por definição universal, bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying (FANTE, 2005, p. 28-29).

O prejuízo causado por esse tipo de violência ultrapassa os danos corporais ou a perda de algum objeto material; atinge diretamente a forma de ser das pessoas envolvidas. Quando não tratada de forma adequada, pode resultar em dificuldades nos relacionamentos pessoais e sociais, preconceitos e injustiças em geral e impossibilitar o desenvolvimento dos seres humanos como seres completos, que possuem acertos, mas também possuem erros.

As crianças submersas em relacionamentos que comportam esse tipo de violência podem se tornar adultos rudes, agressivos, preconceituosos, ou, por outro lado, medrosos, angustiados, depressivos e indefesos diante de quaisquer situações, mesmo as mais simples.

3.5 Abordagem Metodológica

Neste momento, são expostos os aspectos metodológicos que orientaram a trajetória da investigação.

Como ressaltado anteriormente, este trabalho visa compreender se a forma utilizada pela professora para a resolução dos conflitos e das violências psíquicas (fenômeno *bullying*) ocorridas entre alunos em sala de aula contribui para a prevenção das expressões de violências na escola e para a construção da autonomia dos alunos.

Diante disso, observa-se que o objeto dessa pesquisa engloba questões bem específicas, que se referem aos significados, às motivações, às crenças, aos valores e às práticas da professora participante da pesquisa, em relação à realidade social estudada. Minayo (2007, p. 21) afirma que esse conjunto de referenciais humanos presentes no mundo das relações é objeto da pesquisa qualitativa, a qual “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”.

Utilizou-se, então, como abordagem de pesquisa a Pesquisa Qualitativa, a qual se justifica neste estudo por abranger questões que se constituem em interpretações da realidade social. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12) destacam como foco de atenção especial pelo pesquisador “o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. No presente estudo, considera-se o que a professora pensa sobre a realidade estudada (conflitos e violências psíquicas presentes em sala de aula) e como ela reage a tal fenômeno, ou seja, como ela realiza a sua prática no que se refere a essas situações presentes no cotidiano das salas de aulas e das escolas.

Com o intuito de compreender os aspectos concernentes à temática desse trabalho, foi realizado um estudo de caso com uma professora da segunda série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Santa Maria, com enfoque na forma como ela realiza o enfrentamento de situações de conflitos e de violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é utilizado quando se faz uma pergunta do tipo “como” ou “por que” sobre aspectos da realidade que se pretende estudar e nos quais não se possui medidas ou padrões, mas apenas questões sobre as quais se busca obter respostas.

Como o objetivo é analisar a multiplicidade das questões presentes em sala de aula no que se refere a conflitos e violências psíquicas, é indicado por Lüdke e

André (1986) o método de estudo de caso, por este apreender e relatar a realidade a ser estudada de uma maneira mais ampla e intensa. Sendo assim, o estudo de caso tem como objetivo o descobrimento de novas categorias ou fatores que passem a ser considerados como importantes para a pesquisa.

Embora um estudo de caso, como destaca André (1995, p. 31), deva ser “[...] um sistema bem delimitado, ou seja, uma unidade com limites definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social”, o próprio método de estudo de caso, como referiu Lüdke e André (1986), oferece condições de desenvolver com maior ênfase e amplitude alguns elementos dentro dos limites da análise, construindo novas relações e interlocuções, possibilitando trocas e encadeamentos de idéias.

Para que sejam possíveis escolhas maleáveis, assim como o cruzamento dos dados e o incremento de novos componentes para análise é, muitas vezes, necessário que o pesquisador recorra a uma variedade de informações, coletadas de diferentes formas, em vários espaços de interlocução do pesquisador com a realidade estudada e a partir do encontro com diversos sujeitos da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), uma das características do estudo de caso é justamente o uso de um conjunto de fontes de informação.

3.6 Instrumentos para a coleta das informações

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram a observação participante (não-estruturada) em sala de aula (que resultou em anotações no diário de campo) e a entrevista semi-estruturada.

Escolheu-se a sala de aula para a realização das observações por ser nela que os alunos permanecem a maior parte do tempo em contato com outras crianças, que se relacionam intensamente entre si.

A intensidade dessas relações interpessoais resulta, muitas vezes, em conflitos e violências psíquicas (simbólicas, verbais), com os quais os professores vão se deparar e precisarão de alguma forma lidar.

É nesse ponto que a sala de aula se torna o ambiente ideal para a realização dessa pesquisa, pela possibilidade de identificação da forma de enfrentamento pela

professora dos conflitos e das violências psíquicas que ocorrem nas relações entre os alunos. Por isso, as observações foram efetuadas nesse ambiente sócio-moral.

Lüdke e André (1986, p. 26) ressaltam que a “observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”.

No presente estudo, as observações foram realizadas com o propósito de aproximar a pesquisadora à realidade a ser estudada, permitindo o conhecimento desta da forma como ela se revelou e não apenas por meio da literatura que consta sobre o assunto.

Minayo (2007) evidencia que essa relação que vai existir entre o pesquisador e a realidade social a que se ocupa vai possibilitar um entendimento mais amplo da mesma, proporcionando uma descrição mais abrangente das questões de pesquisa.

Nessa investigação, foi utilizada a observação não-estruturada, na qual os comportamentos observados não foram determinados à priori, mas foram sendo definidos a partir do contato da pesquisadora com a realidade propriamente dita. Sendo assim, as situações foram sendo observadas e descritas do modo como iam ocorrendo naquele dado momento (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Foi utilizado um diário de campo, que é um bloco de notas, no qual constaram as anotações resultantes das observações em sala de aula. O diário de campo é o meio mais utilizado para a descrição das observações e as informações contidas nele constituem dados importantes a serem utilizados nas análises qualitativas (MINAYO, 2007).

O outro instrumento utilizado para a coleta das informações foi a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista tem por característica direcionar a conversa para os fins da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, permitir ao entrevistado que acrescente algum apontamento ou se detenha em algum comentário, sem se prender às questões especificadas pelo entrevistador (MINAYO, 2007).

Na entrevista semi-estruturada,

[...] o entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem predeterminada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer (MOREIRA, 2002, p. 55).

A entrevista semi-estruturada (Anexo A) aplicada foi elaborada pela pesquisadora com a finalidade de compreender como são percebidos pela professora (sujeito da pesquisa) os conflitos e as violências psíquicas existentes entre os alunos em sala de aula e conhecer como ela descreve as suas ações e práticas pedagógicas no sentido de lidar com essa realidade.

A entrevista foi gravada em áudio, com o consentimento prévio da professora, que assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, posteriormente, transcrita.

3.7 Contexto da Investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental que integra a Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria/RS.

Este estabelecimento de ensino tem cerca de 59 anos de existência e localiza-se num bairro da zona leste de Santa Maria.

Atende uma clientela de aproximadamente 230 alunos, filhos de pais assalariados de baixa renda, trabalhadores informais ou desempregados. Conforme dados de estudo realizado sobre a realidade dessa escola, constantes no seu Projeto Político Pedagógico, evidenciam-se os seguintes problemas neste contexto escolar: baixo índice de escolarização dos pais, pais que trabalham o dia todo ou que estão desempregados, pequeno acesso às informações, desajustamentos sociais, carência de valores éticos e morais, violência, dentre outros.

A escola funciona em dois turnos, manhã (das 07:45 às 11:45) e tarde (das 13:30 às 17:30), oferecendo Ensino Fundamental de 9 anos.

Um dos diferenciais da escola são os alunos incluídos, matriculados nas séries regulares e que são atendidos por uma educadora especial, juntamente com as professoras das turmas. Desde 1998, muito antes da inclusão fazer parte das metas do governo municipal, a escola aceitou trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais (Projeto Político Pedagógico).

Em 2005 e 2006 foi desenvolvido na escola o projeto do MEC “Educar na diversidade”, que tem como objetivo transformar o ambiente escolar em um espaço

acolhedor para todos e preparar professores, gestores, equipe de apoio e comunidade em geral para a promoção da inclusão escolar.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a escola tem por objetivo promover, através da vivência de uma ação educativa democrática, a participação consciente, responsável e crítica da comunidade escolar no desenvolvimento global do aluno.

O Projeto Pedagógico também especifica a filosofia da escola, segundo a qual a escola está comprometida com a formação do aluno inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, oportunizando aos educandos a vivência dos valores como: o diálogo, a verdade, o respeito mútuo, a justiça, a liberdade e a responsabilidade, bem como o preparo para o exercício da cidadania.

Quanto à estrutura física, a escola é constituída de cinco salas de aula, sendo que uma delas com banheiro próprio, onde funciona o 1º ano; uma biblioteca/salão; uma sala de professores com banheiro; uma sala de coordenação e secretaria; uma sala da direção; uma sala de recursos; uma cozinha/refeitório; um banheiro masculino e um banheiro feminino. O pátio é aberto e contém uma pequena pracinha, que é fechada, sendo utilizada pelas turmas somente durante as aulas de educação física, devido à impossibilidade de uso concomitante por todos os alunos durante o recreio.

3.8 Sujeitos da Investigação

A pesquisa foi efetuada com uma professora (R) que atuava na segunda série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria-RS, e a sua turma de alunos. Observaram-se as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e se aplicou uma entrevista a esta professora.

A turma observada era composta por dezoito alunos, sendo dez meninos e oito meninas, com idades entre 8 e 14 anos.

A professora investigada (R) exerce a profissão há 21 anos, dedicando-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coursou, inicialmente, Magistério, no Ensino Médio. Logo após, graduou-se em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria e, há quatro anos, realizou o Curso de Especialização em Psicopedagogia

pela mesma Universidade. Esta professora não possui formação específica em mediação de conflitos.

Também houve a participação da professora P no ambiente da sala de aula investigada, sobre a qual foram realizadas algumas considerações (em momentos específicos do seu trabalho com a turma), de forma a complementar a análise dos dados. A prática da mesma foi utilizada em comparação com a da professora da turma, sendo importante ressaltar que a professora P não era responsável pelos planos de aula ou pela construção de regras e acordos com a turma.

3.9 Considerações Éticas

Após contato telefônico com a escola, foi marcada uma reunião com a direção para a apresentação da pesquisadora e da proposta de estudo junto à mesma. Nesta reunião inicial, a pesquisadora compareceu portando uma Carta de Apresentação (Anexo B) da professora orientadora da pesquisa, que precisaria ser aceita pela escola. Nesse momento, explicou-se sobre o que se tratava o estudo e foram esclarecidos os objetivos do mesmo e a forma de coleta dos dados. Também foi garantido que seria preservada a privacidade e o anonimato dos participantes, assim como a confidencialidade dos dados.

A pesquisadora comprometeu-se em fornecer um relatório final impresso com os resultados obtidos na pesquisa.

Foi pedido à professora entrevistada que assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) com informações básicas sobre o projeto e destacando o seu direito de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Também foi solicitada a autorização do uso do gravador como equipamento necessário para a coleta dos dados durante a entrevista.

Foi realizada uma reunião grupal com os pais dos alunos que faziam parte da turma, em que o projeto foi explicado de forma clara e as dúvidas foram esclarecidas. Nesse momento, também foi solicitado que assinassem um Termo de Consentimento (Anexo D) autorizando a observação de seus filhos em sala de aula e o uso anônimo de exemplos de situações ocorridas em sala de aula.

3.10 Análise dos Dados

Por se tratar de um estudo de caso, acerca de uma realidade particular, essa investigação buscou analisar seus achados a partir da interpretação em relação ao referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Foi efetuado um levantamento dos temas que se repetiam, a partir das falas dos participantes da pesquisa, e que se constituíam como importantes para o objetivo analítico escolhido. A partir desses temas, que tornavam a aparecer, foram criadas categorias segundo o referencial teórico abordado na pesquisa, que resultaram na descrição dos dados por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os dispositivos teóricos que orientam a análise.

O relatório deste estudo de caso foi escrito segundo um estilo narrativo, buscando compreender as variáveis condizentes ao problema da investigação, possibilitando que, entre elas, se produzissem múltiplas relações e interlocuções, assim como encadeamentos de idéias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio de categorias. Para a construção destas categorias foram considerados os seguintes aspectos:

- Dados coletados a partir das observações à turma e da entrevista com a professora;
- Objetivos e questões de pesquisa;
- Referenciais teóricos que fundamentaram a investigação.

O cruzamento desses pontos, somado ao intuito de viabilizar a apresentação da turma com ênfase às suas particularidades, resultou na criação de quatro categorias de análise.

A primeira categoria (4.1 – Escolha da turma e apresentação da sala de aula: o início da análise –) se dedica à descrição do contexto em que se deu a investigação. Para descrevê-lo, foram apresentados os sujeitos da pesquisa, a dinâmica de funcionamento da turma e o modo como a professora (R) realizou a organização do ambiente sócio-moral da sala de aula.

Na segunda categoria (4.2 – Relações entre alunos: possibilidades, limites e desafios –) são expostos os tipos de relações entre alunos encontrados na turma estudada. Abrangeram-se as relações respaldadas no respeito mútuo e na reciprocidade como também, aquelas que não se ampararam em tais conceitos, redundando em diversas formas de conflitos e violências psíquicas.

Na seqüência, na categoria 4.3 – Relação da professora com os alunos –, são demonstrados os aspectos que nortearam a relação da professora R com a turma de alunos.

Com referência direta a um dos objetivos da pesquisa, a categoria 4.4 – Resolução de conflitos que envolvem violências psíquicas – retrata a forma como a professora R organizou a sua prática pedagógica em vista à ocorrência de conflitos e de violências psíquicas entre os alunos. Também foram destacadas algumas estratégias utilizadas pela professora para o trabalho acerca dos valores morais e dos sentimentos dos alunos e da aprendizagem da resolução de conflitos.

A separação por categorias foi a opção ferramental adotada neste trabalho para a apresentação dos dados. Entretanto, deve-se compreender que os elementos tratados em cada categoria estão intrinsecamente relacionados.

4.1 Escolha da turma e apresentação da sala de aula: o início da análise

Inicialmente, é necessário relatar sobre a aproximação da pesquisadora com a realidade a ser estudada. Selecionou-se a escola em que transcorreu a investigação considerando os seguintes critérios:

- Localização: sendo esta uma estratégia que simplificaria a atividade de coleta de informações;
- Receptividade: levada em conta pela forma como a pesquisadora foi recebida pela direção da instituição, a qual acolheu a proposta de trabalho, colocando-se à disposição para o que fosse necessário.

Nesse contexto, a escolha da turma na qual foram realizadas as observações foi o produto de uma discussão da pesquisadora juntamente com a diretora da escola e a coordenadora pedagógica. Alguns aspectos foram levantados como, por exemplo, quais as turmas a serem incluídas na investigação e quais os objetivos propostos pelo trabalho. Gradualmente, elegeram-se algumas turmas e excluíram-se outras, considerando a abrangência da pesquisa e as necessidades da escola. Concluiu-se, então, que a turma da professora R se enquadraria mais diretamente ao tema abordado. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa a essa professora e, diante do seu aceite em participar, deu-se início ao trabalho investigativo. Cabe ressaltar, ainda, que a pesquisa também foi explicitada aos pais⁴ das crianças integrantes da turma, uma vez que o processo necessitava do consentimento oral e escrito dos mesmos para a efetivação das observações.

⁴ Mediante a determinação da turma que seria analisada, foi enviada uma carta convocando a presença dos pais dos alunos para uma reunião. Durante o encontro, a investigadora foi apresentada como psicóloga que desenvolvia um projeto de pesquisa na escola e estaria observando os alunos daquela turma durante um semestre letivo. Houve um momento de esclarecimento sobre os propósitos da pesquisa e abriu-se espaço para questões. Foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) e solicitada a sua assinatura.

Na primeira observação à turma, a investigadora foi o centro das atenções, sendo apresentada como uma estudante da Universidade que estaria com o grupo um dia por semana, para conhecê-los melhor e, depois, usaria isso para um trabalho. Essa nova presença na turma causou muitas curiosidades aos alunos, que foram sendo sanadas com o tempo. Muitas delas referiam-se a pormenores da sua vida pessoal, como, por exemplo, se era casada, se tinha filhos e que idade tinha. Além disso, a maioria dos alunos procurou se aproximar fisicamente da pesquisadora, pedindo auxílio para a resolução de questões ou para realizar a leitura de algum material ou entregar-lhe um desenho. Essas atitudes foram denotadas como um sinal de receptibilidade por parte dos alunos.

Desse modo, ao longo de cinco meses, a turma foi observada durante um turno por semana (de quatro horas).

O Quadro 4.1 apresenta a constituição da turma investigada.

	Quantidade
Meninos	10
Meninas	8
Portadores de necessidades especiais (todos meninos)	2 (Síndrome de Down) 1 (Não identificado/não informado)
Total de alunos	18

Quadro 4.1 – Constituição da turma estudada

O espaço físico da sala de aula dispunha de classes e cadeiras que excediam o número de alunos, uma mesa e uma cadeira designada para a professora, um quadro de giz e dois armários com trancas cadeadas, nos quais os professores (de cada turno) mantinham os materiais de suas respectivas turmas, tais como livros, cópias xerográficas, incluindo também trabalhos realizados pelos alunos.

Dentro desse espaço físico, a professora R organizava as aulas priorizando o desenvolvimento global dos alunos, em seus aspectos físico-motor, psíquico e cognitivo. Planejava as aulas em acordo com o plano de trabalho da escola para cada ano. Esse planejamento era trimestral, englobando os conteúdos contidos no plano. Também havia um planejamento diário das aulas que, por depender do desempenho dos alunos, era algo mais flexível, em consonância com o ritmo da turma. Utilizando-se de textos, histórias e jogos, a professora R ia introduzindo os

conteúdos. Nesse sentido, era notória uma ordenação dos trabalhos a partir de assuntos/disciplinas. Inicialmente, eram corrigidos os temas de casa e revisados os conteúdos da aula anterior. Na seqüência, era realizada a leitura de algum material, focalizando as dificuldades de leitura e ortografia e a interpretação dos textos pelos alunos. Em algumas aulas, a professora abarcava conteúdos de história e geografia, trabalhando a relação família-escola-bairro, com o reconhecimento dos espaços através de mapas. Em outras, aspectos de ciências eram enfocados, como o estudo das plantas, animais e órgãos dos sentidos, dentre outros. Também havia o momento da educação física que, coincidentemente, era no mesmo dia da semana em que foram efetuadas as observações pela pesquisadora. Nesta parte das aulas, as atividades recreativas eram evidenciadas. Estas, além de recreação, continham outros objetivos pedagógicos, como o agrupamento dos alunos, a consecução de resultados conjuntos – brincadeira do telefone sem fio – , o desenvolvimento da motricidade, da atenção e da concentração, etc. Após o recreio, a professora realizava alguns exercícios matemáticos que envolviam adição, subtração, números e quantidades. Quanto a esses, os alunos demonstravam interesse, transparecendo como algo apresentado em forma de desafio. No momento final da aula, eram dispostos os temas para casa.

No que concerne a postura dos alunos da turma, observou-se um clima de inquietação e excitação motora intensas. Esse fato pôde ser verificado desde os primeiros contatos com aquele ambiente sócio-moral. Como exemplo destas interatividades simultâneas, pode-se citar: alguns grupos de alunos caminhando pela sala, outros falando em voz alta, como também a pronúncia de apelidos. À primeira vista, não era possível de acreditar que alguma forma de aprendizagem poderia ser desenvolvida no referido ambiente. Mas, ao longo do tempo, notou-se que assim transcorriam as aulas na turma – com momentos de maior agitação e palavreado intensos e outros menos – e que muitas coisas eram criadas e compreendidas por seus integrantes, mesmo em meio a tantos comportamentos e comunicações simultâneas. Não ocorriam apenas “bagunças” como se apercebia nos primeiros instantes, mas também muitas discussões e reflexões sobre os assuntos contemplados nos conteúdos didáticos ou sobre questões relacionadas às realidades de vida dos alunos que, muitas vezes, transformavam-se no tema da aula.

Freqüentemente, o tema versado pelos alunos voltava-se para a mãe que se separou novamente, o irmão que saiu de casa e foi morar com amigos ou o fato de membros da família ou vizinhos terem sido vítimas de algum tipo de violência. Esses e outros assuntos pertinentes à vida familiar e cotidiana eram constantes nas falas dos alunos da turma. A própria professora R se referia a esses acontecimentos da vida dos alunos como de importante presença na turma. Isto é destacado durante uma de suas respostas à entrevista:

Eles precisam falar [...] chegar na segunda-feira e contar isso, isso, isso que aconteceu; porque a vida deles é muito dinâmica, de um final de semana para o outro já muda tudo. E no lugar onde moram acontece muitas coisas, um foi preso, um mora com a mãe e vai para o pai, outro acontece isso. E tudo eles querem contar [...]

Como abordado na revisão bibliográfica, esses aspectos relativos à rotina dos alunos e às suas crenças e costumes devem ser levados em consideração. Isso permite que sejam compreendidas a forma como se portam diante das inúmeras situações a que são expostos, como aprenderam a resolver conflitos e o modo como se relacionam com os outros.

Esses assuntos e tantos outros foram permeando o dia-a-dia dessa turma e delineando as suas especificidades. Atitudes recorrentes como conversas constantes e deslocamento dos alunos pela sala se destacaram nas observações, exigindo uma atenção especial da investigadora. Movimentos como atravessar a sala para pegar um material emprestado ou ir até a classe do colega para a comparação e/ou conferência da resolução de determinada tarefa ou, ainda, diálogos entre vários alunos sobre as questões que estão sendo trabalhadas são características da dinâmica de funcionamento da turma observada. Galvão (1995, p. 106) se refere à movimentação física dos alunos como “dinâmicas dominadas por agitação e impulsividade motora” e promove uma discussão sobre as exigências comumente feitas pelos professores e pela escola quanto à postura que os alunos devem assumir (ficarem quietos, sentados em suas classes, não pegarem materiais emprestados) e a possibilidade de aprendizagem da criança mesmo quando esta se desloca. A reflexão proposta por Galvão (1995) origina-se de categorias conceituais presentes nas obras de Wallon, autor que evidencia que o desenvolvimento humano

se dá mediante o entrelaçamento de fatores como a motricidade, a inteligência e a afetividade.

Na turma investigada, observaram-se estratégias da professora R para promover uma melhor ordenação da turma (como colocar os alunos sentados em duplas e ir passando nas classes para acompanhar o andamento das atividades), mas não se verificou uma tentativa de contenção motora dos alunos. Os movimentos eram aceitos e compreendidos como fazendo parte das necessidades das crianças e como incentivadores das relações interpessoais. Isso foi confirmado através das várias atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora, que incluíam os movimentos corporais. Para exemplificar, cita-se a tarefa proposta aos alunos de uma atividade conjunta, onde os mesmos ficavam dispostos em círculo, sentados, e apenas um indivíduo de pé. Era disposta, intencionalmente, uma cadeira a menos que o número de alunos, com o intuito de impossibilitar, de forma contínua e aleatória, alguém de sentar-se. Então, a brincadeira era iniciada. O aluno que ficava sem cadeira principiava a narração de uma história, até o momento em que a professora R enunciava uma determinada, e previamente combinada, palavra (PLIM, por exemplo) para que esse aluno interrompesse sua história. Nesse instante, todos os alunos deveriam permutar seus lugares, inclusive o que estava em pé, procurando por um assento vago, sendo que o aluno que não conseguisse um lugar disponível daria continuidade à história que estava sendo contada.

Essa, e diversas outras atividades propostas pela professora R, demonstraram o quanto o ato de movimentar-se era empregado como ferramenta para estimular a aprendizagem dos alunos. Galvão (1995), nesse sentido, denuncia que, ao tentarem conter os movimentos das crianças em sala de aula, os professores parecem olvidar-se de que os atos motores, assim como a afetividade, são categorias que possuem implicações diretas sobre a aprendizagem dos sujeitos. Complementa essa questão, com a seguinte afirmação:

Sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo (GALVÃO, 1995, p. 110).

Compreende-se, então, que nos atos motores das crianças também estão subentendidos fatores da inteligência e da afetividade que, em consonância, vão

resultar no seu desenvolvimento. Por isso, essa análise é apropriada para a esfera dessa pesquisa, a partir da referência de que a professora R promovia momentos de expressão corporal das crianças, sendo este um fator com potencial repercussão no desenvolvimento das mesmas, tanto nos aspectos intelectual e afetivo, como nos relacionamentos com os outros (colegas) e na construção da sua autonomia.

Ressalta-se, ao abordar tais questões, que uma posição sentada e imóvel do aluno em sala de aula não garante um aprendizado de qualidade. Na turma investigada, acredita-se que, muitas vezes, foi a própria possibilidade de os alunos se movimentarem pela sala, assim como conversarem com os colegas, que propiciou um maior interesse pelo assunto e a manutenção mais intensa do foco da turma sobre os tópicos que estavam sendo versados.

Mesmo percebendo-se que o ambiente da sala de aula é organizado pela professora R de forma a valorizar os movimentos e as conversas por parte dos alunos, o que pode resultar em maior interesse e cooperação, ainda assim, foram presenciados alguns momentos de contradição em sua prática pedagógica. Um fato de que se pode tirar proveito para exemplificação aconteceu quando a professora R organizou um passeio ao Jardim Botânico da UFSM. Foram consumidas algumas semanas de preparativos, enviando bilhetes aos pais, recolhendo suas autorizações, coletando o dinheiro dos alunos e recomendando que levassem alimentos que pudessem compartilhar, já que haveria um lanche coletivo; enfim, chegou o dia do passeio. Diante desse dia tão esperado, a agitação da turma era ainda maior. O passeio foi muito divertido e descontraído: todos riam e brincavam com as suas descobertas acerca das inúmeras variedades de plantas e nomes diferentes. Naquele momento, constatou-se como os movimentos e a agitação das crianças podem estar a favor da curiosidade e da aprendizagem. No entanto, todo esse encantamento e deslumbre das crianças pela experiência que estavam vivenciando, caiu por terra logo após o retorno à sala de aula. Ao término dessa aventura, em que muitas coisas novas e interessantes começaram a fazer parte da vida desses alunos, era incompreensível e contraditória a solicitação da professora para que se aquietassem em suas classes, e fizessem um desenho sobre o que viram no passeio. O grau de excitação dos alunos, evidentemente, não permitiu que a tarefa fosse realizada ou, pelo menos, não do modo como requerida pela professora: com os alunos quietos e sentados em suas posições. Isso fez com que a professora protestasse cada vez mais alto, exigindo silêncio e culminando com a possibilidade

de convocação da orientadora educacional, pela qual os alunos demonstravam temor.

Esse exemplo revela a ocorrência de contradições na prática pedagógica desta professora, observadas em algumas das suas aulas, em que se alternaram momentos nos quais a conversa e a correria foram admitidas e permitidas, com momentos em que se exigiu o silêncio e a concentração. Trigo (1995) chama a atenção para o quanto essa divergência nas ocasiões escolares pode se tornar confusa para as crianças, que não sabem como reagir frente a situações que exigem comportamentos tão diversos. Portanto, uma alternativa a tal contradição poderia ocorrer a partir de uma organização do tempo diferenciada, ou com a proposta de outras atividades após o passeio.

Ademais, considera-se relevante que esses momentos de incoerência nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora sejam reconsiderados, já que podem surtir em sentimentos desagradáveis nas crianças, com pensamentos do tipo: Como posso estar tão triste ao final do dia (depois que a professora gritou comigo), se o meu dia foi tão bom, o passeio foi tão legal? Por que estou me sentindo tão mal, após um dia tão bom?

Essa profusão de sentimentos, confusos e contraditórios, nas crianças pode fazer com que tenham dificuldades em saber discernir as suas próprias emoções, além de impedir a sua explanação, por se tratar de algo que nem elas podem compreender.

Isso, segundo Tognetta (2005) e Dani (2008), pode interferir no processo de conhecimento das crianças sobre si mesmas, servindo de obstáculo para as tomadas de decisões acerca da sua própria vida e, conseqüentemente, inibindo os seus desenvolvimentos como sujeitos moralmente autônomos.

Na sala de aula em que transcorreu a investigação, essas ocasiões de desarmonia entre os momentos escolares (agitação e diversão versus calma e seriedade) foram escassas. O recreio que é, naturalmente, um período de maior agitação, era trazido para dentro da sala de aula. A professora R, muitas vezes, ao final do recreio, cantava com os alunos uma música elaborada por eles próprios que se referia a esse momento de intervalo da aula, ou fazia outra atividade, também descontraída, para que, aos poucos, os alunos fossem ficando mais tranquilos.

Também, a permissão para que os alunos se movessem através da sala, se reunissem em duplas ou em grupos, possibilitando o diálogo entre as crianças, fez

com que essa disparidade entre os momentos escolares não fosse tão intensamente verificada na turma.

Ao longo das observações, percebeu-se que, em sua maioria, as aulas foram organizadas no sentido de priorizar a existência de relações interpessoais entre os alunos, desencadeando uma miríade de modos de se relacionar. Como resultados destes procedimentos, encontraram-se as relações cooperativas entre os alunos, incluindo o respeito à opinião do companheiro, mesmo que divergente, como construções da turma que possibilitaram a formação de identidades distintas e singulares em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

4.2 Relações entre alunos: possibilidades, limites e desafios

Constatou-se, a partir das observações em sala de aula, que relacionamentos de vários tipos foram representativos do dia-a-dia dos educandos no ambiente sócio-moral avaliado. Diante disso, é indispensável uma distinção ou especificação dos tipos de relações entre alunos mais evidentes na realidade da sala de aula estudada.

Por um lado, notou-se uma extensa rede de relações cooperativas, fundamentadas na troca de idéias e na construção conjunta de conhecimentos, como no seguinte exemplo:

A: S, tu sabe como fazer a questão número cinco? A professora disse que a resposta das duas continhas é a mesma. Não entendo como, porque todos os números são diferentes. E a resposta também não dá a mesma. Não sei fazer, não entendi.

S: Deixa que eu te ajudo, porque essa parte de continhas é comigo mesmo. Olha só, os números não são iguais e o sinal também é diferente. Acho que tu não viu isso. O $6 + 6$ é uma soma, então tem que acrescentar um número ao outro.

A: Até aí eu sei, mas 3 e 4 não dá 12. $6 + 6$ é igual a 12, mas $3 + 4$ é igual a 7.

S: É que não é $3 + 4$; é 3×4 , por isso que dá 12.

A: Como que tu faz, daí?

S: Tu tem que fazer 3 vezes o número 4. Então, coloca o 4, depois o 4 e o 4 de novo, três vezes, e daí é só somar.

A: $4 + 4 + 4$. Hã, 4; 5, 6, 7, 8; 9, 10, 11, 12. Dá 12 mesmo. Acho que entendi. Quando é vezes tem que somar o segundo número quantas vezes o primeiro pede. É isso?

S: É, por isso que temos que cuidar bem o sinal, porque + é diferente de x.

Por meio desse diálogo entre os alunos A e S, pôde-se verificar que os sentimentos de igualdade e de reciprocidade estavam presentes nessa relação. Uma criança colaborou com a outra conforme a capacidade de compreensão dessa outra. Observa-se que houve um respeito às dificuldades do colega e uma tentativa de cooperar para que ele conseguisse realizar o exercício. Piaget (1994) se refere a essa atitude entre as crianças como respeito mútuo, em que uma trata a outra do mesmo modo como também espera ser tratada. Ainda segundo Piaget (1993), é a partir dos sete anos que as crianças adquirem a capacidade de cooperar umas com as outras. Isso se efetiva mediante a sua condição, nesse momento, de dar visibilidade ao ponto de vista dos outros, distinguindo-os dos seus próprios.

Essa compreensão piagetiana pode ser explorada a partir do exemplo acima, cujo diálogo entre os alunos denota a possibilidade de discussão entre as crianças, buscando um entendimento do ponto de vista do colega e justificativas para as suas próprias dúvidas e conclusões.

As relações de cooperação entre as crianças, resultantes dos acordos mútuos e da reciprocidade, vão possibilitar a progressão de reflexões por parte das mesmas sobre as suas próprias formas de compreender as coisas e os seus modos particulares de conviver com os colegas e resolver situações cotidianas. Esses movimentos por parte das crianças correspondem a um dos estágios do seu processo de desenvolvimento cognitivo. Cada estágio é formado por estruturas, que servirão como subestruturas aos estágios subseqüentes (PIAGET, 1993). Na exemplificação anterior, por meio de um processo de cooperação entre as crianças, foi possível verificar a possibilidade de construção do conhecimento. Porém, ainda estarão por ocorrer novos conflitos cognitivos, denunciando o seu desequilíbrio e demandando um equilíbrio superior. Como ressaltado nas referências desse trabalho, esse é um processo contínuo, visando a um equilíbrio cada vez maior e a sentimentos mais evoluídos, o que vai redundar na construção da autonomia pelo sujeito. Nesse sentido, a moral da cooperação é uma forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão, esta última mais concebida em crianças de menor idade quando do convívio com mais velhas ou com adultos, em relações regidas pelo respeito unilateral e pela coação (PIAGET, 1993).

Como salientado previamente, a professora R priorizava os espaços de troca e interlocução entre os alunos em sala de aula, permitindo a mediação entre aluno-aluno e aluno-professor. Além disso, possibilitava agrupamentos como, por exemplo, ao proporcionar a realização de atividades conjuntas, em que um pudesse contribuir com a aprendizagem do outro. Um fato instigante em relação a isso, e bastante manifesto na dinâmica de funcionamento dessa turma, foi que sempre que os alunos eram requisitados por alguém (pela professora R ou por outra que viesse a lhe substituir) a ficarem quietos, em seus lugares e a conduzirem sozinhos suas atividades, observou-se que isso dificultava a efetivação da tarefa. Entretanto, quando lhes era dada a liberdade para conversarem ou se juntarem em grupos de livre escolha, verificou-se uma maior facilidade na compreensão dos exercícios e competência superior em sua resolução.

Isaia (2008), através de suas pesquisas, concluiu que as crianças apresentam desempenhos mais eficientes em nível de aprendizagem quando interagem com outras em sala de aula e não ao executarem isoladamente as suas tarefas. Quanto a isso, na investigação dessa turma, observou-se que o relacionamento entre os alunos e os movimentos em busca de mais contatos interpessoais foram, na maioria das vezes, mediados pela professora R de forma a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Porém, em outras vezes, essas mesmas relações interpessoais presentes em sala de aula resultaram na iminência de conflitos e violências entre os alunos.

Como abordado no segundo capítulo, conflitos são situações comuns na vida das pessoas, podendo se expressar por discussões, discordâncias de idéias, dentre outros, e adquirir resultados variados, positivos ou negativos. Uma consequência positiva de um conflito é o acordo ou o consenso entre as partes discordantes. Caso isso não ocorra, pode resultar em consequência negativa, pelo emprego de violências. Nesse contexto, a violência psíquica pode ser uma de suas expressões. Esta forma de violência é compreendida, nessa investigação, como constituída de atos ou comportamentos cuja intenção é afetar o outro por meio de constrangimentos ou coações tocantes a qualidades potencialmente degradantes de sua personalidade.

No diálogo resultante da entrevista com a professora R, é evidenciada a distinção atribuída pela mesma quanto ao que sejam conflitos e violências psíquicas. A professora R demonstrou possuir um entendimento adequado acerca desses

conceitos, o que pode ser observado na seguinte interlocução entre a entrevistadora (E) e a professora (R):

E: Ocorrem conflitos entre alunos em sua sala de aula? De que tipos são os conflitos mais comuns?

R: Os conflitos que acontecem são aquelas discussões dos alunos por causa do material, em que um pega o do outro e daí não devolve. Ou joga o material do outro no chão e daí já começa a discussão. [...] Mas, esses conflitos, eles esquecem bem rápido. Assim como eles brigaram, daqui a pouco estão de bem, estão bem felizes. Não guardam rancor dessas situações.

E: Mas e a violência psíquica ou fenômeno *bullying*, a senhora já ouviu falar disso?

R: Já, já ouvi falar.

E: E o que a senhora imagina que seja?

R: Eu entendo que é uma violência mais moral, assim né. Que ele agride o colega por apelidos, falando da mãe, falando do pai e daí o outro já fica assim né. Não é um simples conflito, né. Passa para uma violência mais pessoal. É quando tem um que é o oprimido e o outro é o opressor, aquele que vai em cima e quer do jeito dele resolver as coisas. E o outro né, tem que sempre se defender,... ou ele fica submisso, que é o que o opressor quer. Ele quer dominar a presa dele para ele conseguir as coisas, e assim ele faz ameaças e jogos, como: “se tu não fizer isso para mim, tu vai ver o quê que acontece; ou se tu contar para o teu pai; ou se tu contar para a professora”. E muitas vezes a gente percebe isso né,... porque a criança nem vem fazer reclamação de medo mesmo, e nem para os pais não falam. E, muitas vezes, a gente descobre isso assim, sem eles nem perceberem. [...] E daí surge até doenças na criança; ela começa a ficar doente, começa a inventar que está doente para não vir na aula, para não ter que conviver com aquela pessoa que está lhe agredindo e causando mal.

E: Acaba se separando da turma, então, das atividades?

R: Fica isolada, não participa das brincadeiras. E também não consegue aprender, vai tendo dificuldades de aprender. Vai gerando uma série de conflitos. Muitas vezes a gente fala com as mães assim, chama para saber o que aconteceu e elas também não dão muita importância. Acham que isso aí é brincadeira. [...] Eu tive alunos que quase desistiram de estudar por isso. Se a gente não vai atrás, não chama a mãe e resolve esse problema, a criança até desiste, porque ela tem medo. Ela chora, tudo isso né.

Por meio dessa exposição do entendimento da professora R do que seja violência psíquica, que se revela em concordância com os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa, serão realizados alguns apontamentos quanto à dinâmica dessa violência na turma estudada, distinguindo suas vítimas e autores (ou oprimidos e opressores, como são designados pela professora R).

Um aspecto perceptível nas réplicas da professora R é o problema da intencionalidade dos agressores ou autores de *bullying*, o que se visualiza a partir das expressões: “o opressor [...] vai em cima do oprimido e quer, do jeito dele, resolver as coisas” ou, então, “Ele quer dominar a presa dele para ele conseguir as coisas, e assim ele faz ameaças e jogos [...]”. Nota-se que os autores de violências

psíquicas põem em prática as suas ameaças e/ou agressões sempre com um propósito: o de adquirir o que desejam ou se salientar diante da turma e do professor. Para isso, os agressores lançam mão de algumas ferramentas para chamar a atenção da turma como, por exemplo, “pintar o rosto no meio de uma atividade ou imitar grotescamente a professora para adquirir a atenção dos colegas”. Esses atos foram exercidos pelos dois alunos da turma que se destacaram nas observações como autores ou agressores, tal como é transcrito pela investigadora.

L dá um grito bem alto. Quando é repreendido pelo olhar da professora, arremeda a sua expressão de seriedade. Também começa a elaborar rimas com os nomes dos colegas, apelidando-os. Talvez ainda não conseguindo a audiência suficiente, L decide pintar o rosto com uma maquiagem (das colegas). Depois dessa atitude, pareceu satisfazer-se no momento em que todos os colegas começaram a chamá-lo de mulherzinha, “bicha”.

W agride tanto colegas como a professora R. Chama a colega A de seca, desnutrida, e a arremeda, caminhando todo torto pela sala e dizendo que ela vai se quebrar de tão seca.

W se refere a B como bruxa; diz que ela é tão feia que é só chegar perto da vassoura que ela já sai a voar sozinha.

W não se contém em fazer gozações com os colegas, passando a agredir a própria professora. Quando a professora R fala para os alunos abrirem o livro na página 31, W repete, várias vezes, que é na página 32, tentando confundir os colegas e desautorizar a professora. (Ri enquanto fala).

A partir dessas expressões de violência, observou-se que os agressores não seguiam ordens ou regras impostas, como também não reconheciam figuras de autoridade. Muitas vezes, esse foi o modo como aprenderam a se relacionar ou a resolver situações conflitantes (TOGNETTA; VINHA, 2008). Sendo assim, muitas desavenças eram postas em execução na turma. Alguns alunos, tidos como espectadores ou testemunhas, intrometiam-se nas discussões, tentando defender o colega (vítima) dos ataques e humilhações. Outros, incentivavam e apoiavam os agressores.

Tornava-se necessária, então, a mediação da situação pela professora. Esta buscava não tomar partido a favor ou contra os agressores e/ou as vítimas. Ela, na maioria das vezes, interrompia a aula e pedia ajuda aos alunos para tentar compreender “o que estava acontecendo” ou “o porquê daquele tipo de agressão ao colega”. A partir dessa atitude problematizadora, os diálogos entre os alunos iam se desencadeando. Nessa oportunidade, os mesmos eram solicitados (pela professora)

a falarem sobre os seus sentimentos, medos e angústias. Era concedido um momento para cada aluno se expressar, sendo permitida a opinião de todos. As suas opiniões eram consideradas como importantes colaborações para a dissolução do conflito e para a elaboração de soluções através de meios pacíficos, tratando-se de serem descartadas as atitudes violentas contra os colegas.

A cena exemplificada a seguir denota uma das formas de mediação da professora R a esse tipo de violência (psíquica) ocorrida entre os alunos.

W: G, tu fala tanto... A tua voz é tão bonita que ninguém consegue saber como é, de tanto que tu fala. [risadas]

Jp: Pára W, deixa a guria.

L: Deixa nada, ela é muda mesmo.

S: Só porque ela é mais quieta não quer dizer que ela é muda.

R (professora): Turma? Só um pouquinho! Eu estou vendo que há alunos que não estão conseguindo se concentrar na explicação e estão falando de outros assuntos. Alguém pode me dizer o que está havendo?

S: É o W, professora, como sempre!

R (professora): O quê que tem o W?

S: Ele está debochando da G, só porque ela não é de falar tanto.

R (professora): Ah, então tá, quem sabe a gente fala sobre isso, então? Até para saber como a G está se sentindo com isso.

Jp: Eu acho que devemos falar sobre isso, porque esse jeito do W já está enchendo o saco.

R (professora): Aham! Alguém mais concorda com Jp de que devemos falar sobre isso?

B, C, D, F: Sim, professora.

R (professora): Alguém discorda em falarmos sobre isso? [Tempo] [Ninguém se manifesta] [Então a professora continua a falar]. Então tá, de que deboche é esse que S está falando e que Jp está dizendo que está incomodando? Quem sabe tu mesmo quer explicar para a gente, W?

W: Ah, professora, eu só estava brincando...

R (professora): É, mas parece que essa forma de brincadeira tem incomodado alguns colegas. Não é a primeira vez que os colegas reclamam. [Tempo] Vamos ver, de repente, o que os está incomodando? [Tempo] Podem falar, é para isso que estamos aqui... para tentar resolver o problema com a participação de todos, e de uma forma em que todos aceitem... [Tempo]

B: É que ele está sempre nos ameaçando.

A: Ou nos chamando de uma coisa ou outra. Eu, ele sempre me chama de seca, desnutrida.

R (professora): E como que tu se sente com isso, A?

A: Mal, né. Eu sou magra não é porque eu quero, porque eu como bastante. Mas eu não engordo. (...) Daí ele me chama assim e até eu começo a me achar feia. Pedi para a minha mãe me levar no médico para ver o quê que eu tenho que sou tão magra.

R (professora): Então, isso está te incomodando bastante (...) fez até tu falar com a tua mãe sobre ir ao médico?

A: É, incomoda.

R (professora): Alguém mais quer falar?

B: Eu também, o W me xinga e me dá apelidos. Eu também me sinto mal com isso. Tenho raiva dele.

R (professora): Pois é, então isso deve estar incomodando também a G. Tu quer falar alguma coisa sobre isso G?

G: Ai, professora, eu sou assim (...). [Tempo] Eu não falo muito.

R (professora): E como que tu se sente quando um colega debocha desse teu jeito de ser?

G: Eu tento não dar bola, mas vai me fazendo mal... aos pouquinhos. [Tempo de espera, para ver se falaria mais sobre isso]

R (professora): Como assim, aos pouquinhos?

G: Ah, aos pouquinhos... Eu vou ficando triste, triste, assim.

R (professora, após escutar mais dois alunos reclamando das atitudes de W): Bem, pelo jeito, vários de vocês estão com problemas com o W. Tu tem algo a dizer sobre isso, W?

W: Não. (...) Mas acho que esse também é o meu jeito. ... Não sei como mudar... (Falou isso em tom de voz mais baixa). [Parecia estar querendo se defender, mas, ao mesmo tempo, pedir ajuda].

R (professora): Então, aqui nós temos um problema, porque o teu jeito de ser está magoando vários colegas, como a gente viu. E me parece que tu também está um pouco incomodado com isso (...) talvez, querendo mudar... [Tempo] O quê que a gente pode fazer sobre isso?

S: Eu acho que ele deveria ser suspenso por uns tempos, para ver se aprende.

R (professora): Será que uma suspensão faria ele aprender a ser diferente?

S: Sei lá, mas pelo menos ele nos deixava em paz um pouco.

Jp: Suspender não adianta, porque quando ele voltar vai ser tudo a mesma coisa.

R (professora): Então, que outra coisa poderíamos fazer? Parece que tem que ser algo que venha a ajudar o W a mudar esse seu jeito de ser.

A: Acho que podemos avisar a senhora, cada vez que ele fizer isso, daí a senhora pode colocar ele de castigo ou mandar para a direção.

R (professora): É uma alternativa, mas mesmo assim não vejo como o estaríamos ajudando a mudar.

Jp: Eu acho que temos que falar para a senhora, mas não mandar para castigo ou para direção.

R (professora): Então, o que podemos fazer? Vocês me fariam o que ele fez e daí?

Jp: Ham. [Tempo]. Não, na verdade, eu acho que o que precisamos fazer é sempre que ele nos fizer alguma coisa ruim, falar para ele que não estamos gostando, que estamos nos sentindo mal com aquilo. E, caso não adiante, falamos para a senhora.

R (professora): O que vocês acham dessa sugestão de Jp?

S: É, acho que pode ser bom, porque daí não estaremos devolvendo as ofensas para ele e piorando ainda mais as coisas.

B: Talvez ele pare (...) porque daí ele não vai ser o centro das atenções. Ele sempre quer chamar a atenção, nos atrapalhar, tirar a nossa atenção da aula. Então, a gente não estaria dando toda a atenção que ele quer. E isso ia ficar chato para ele e ele ia parar.

R (professora): W, o quê que tu acha disso?

W: Não sei, pode ser. Já que eu tô incomodando todo mundo. [Falou baixinho: "vou tentar parar de fazer isso, então"].

R (professora): Bem turma, acho que podemos tentar fazer assim e, caso não funcione, podemos voltar a conversar sobre isso. O que acham? Pode ser assim?

[Com o aceite dos alunos, ficou combinado que fariam a W quando não estivessem gostando das suas atitudes, mas sem xingá-lo ou ameaçá-lo, pois isso só serviria para reforçar o seu comportamento]

Através desse modo de trabalho frente à ocorrência de violências psíquicas em sala de aula, a professora R demonstrava o seu comprometimento com a formação moral dos alunos. Essas atitudes, presenciadas em vários momentos da

prática pedagógica desta professora, atendiam um dos pilares da escola, que é o respeito pela construção do conhecimento moral e cognitivo realizado pelo próprio aluno. Por meio disso, dava-se a valorização dos alunos e a percepção de que se tratam de sujeitos em desenvolvimento.

As ações da professora R embasavam-se no entendimento de que todos os alunos envolvidos em atos de violências psíquicas eram sofrendores, sejam eles vítimas, testemunhas ou autores. Esta professora demonstrava a compreensão de que mesmo os agressores sofriam em consequência das suas atitudes. Tognetta e Vinha (2008) afirmam que essas crianças (autores ou agressores) também sofrem, devido à dificuldade de se postar no lugar do outro e por não possuírem subsídios para lidar com conflitos de maneira diferente. Ao pressentirem situações ameaçadoras, defendem-se por meio de agressões e mandamentos, como tentativa de auto-afirmação e proteção de sua própria imagem, que se encontra desgastada e com a auto-estima diminuída.

Esses aspectos são ressaltados pela professora R quando se refere a um dos alunos autor de *bullying*:

R: O L também tem problema de auto-estima, então, é a forma de ele se vingar. É uma vingança que ele faz. [...] Porque a aprendizagem de L é bem comprometida. Então, ele precisa, de um jeito ou de outro, se destacar na turma. [...] E como ele é o maior da turma, então ele acha que pode fazer o que quiser, rir dos colegas, ofender, fazer gozação.

Freqüentemente, os autores de violências psíquicas são os elementos fisicamente mais fortes ou os maiores da turma, vantagem esta que os concede a garantia de agredir e ameaçar suas vítimas, com a segurança de que não serão revidados. Eles escolhem como alvos, justamente, os colegas mais frágeis ou que demonstrem alguma dificuldade ou fraqueza.

A, B e G foram, repetidamente, os alunos mais afligidos pelas retaliações dos agressores da turma investigada. Várias estratégias de humilhações e ameaças perpassaram os seus dias escolares, tais como:

W: B, tá me fazendo de cara de bobo? Olha que eu te quebro toda.

W: G, tu fala tanto... A tua voz é tão bonita que ninguém consegue saber como é, de tanto que tu fala. [risadas] (Refere-se a timidez de G, que a impede de falar em aula; então, provoca G, dizendo que ela fala muito).

(W mexe no estojo de A) A: W, não mexe no meu estojo.

W: Cala a boca! Fica quieta, senão sou eu que vou ir aí fazer tu calar a tua boca.

A auto-estima reduzida e a timidez são características freqüentemente presentes nos alvos das violências psíquicas. Esses traços, geralmente, são resultado de alguma dificuldade apresentada por esses alunos (de aprendizagem, motricidade ou outra), ou por algum aspecto da aparência física, que os torne diferentes ou estranhos perante a turma. A, por exemplo, é muito magra. As ofensas a ela ocorrem por meio de palavras como “seca, desnutrida”. B tem o cabelo crespo e volumoso; e disso decorre seu apelido de “bruxa”. Dessa forma, as represálias quanto a aspectos da personalidade ou da aparência física foram habituais nessa turma.

Um fato intrigante, nesse sentido, foi quanto à dinâmica de comportamento dos autores de *bullying*, quando da escolha dos seus alvos. Pôde-se visualizar que os agressores não almejavam simplesmente ridicularizar suas vítimas, mas obter alguma forma de reconhecimento ou vantagem a partir das suas atitudes de desprezo para com os colegas. Alvos fáceis poderiam ser os alunos portadores de necessidades especiais (C, H e J), ou pela dificuldade de um em articular as palavras ou pelo comportamento estereotipado do outro ou, ainda, pelas suas atitudes mais infantis ou ingênuas em comparação à turma. No entanto, esses alunos não eram a preferência dos agressores. Quando as humilhações ou ameaças ocorriam contra eles, verificavam-se vários aspectos em prol da sua proteção. Primeiramente, a turma não valorizava os atos de depreciação que se davam contra C, H e J, colocando-se a favor desses colegas. Em geral, C, H e J eram protegidos pela turma, que se portava como um escudo em suas defesas. Outro fator que impedia os autores de violências psíquicas a atingir seus objetivos quando da vitimização desses alunos (PNE) é que eles próprios (C, H e J) não correspondiam a tais ameaças e gozações, pois, muitas vezes, nem compreendiam as intenções desses atos por parte dos agressores. Para C, H e J, os xingamentos aos colegas eram diferenciados dos da turma, referidos por palavras de uso comum ou por quaisquer palavras pronunciadas pela professora na explicação de um conteúdo ou, ainda, por alguma expressão desvinculada de sentido ou com sentido depreciativo

apenas para esses mesmos alunos. Isso se evidenciou em algumas cenas durante as observações, que atraíram a atenção da pesquisadora.

J: A, tu é uma pitangueira. (Quando a professora explica para que é usado o chá de pitangueira).

J: W, tu é um véio. [...] D, tu é uma véia.

J, quando quer falar mal dos colegas os chama de “véio”, “véia”, assumindo um caráter significativamente pejorativo, ofensivo para esta expressão.

Quanto a não corresponder às ofensas sofridas, isso acontece com C, quando é alvo de chacota de L.

L: Olhem só, o C está sem sapatos. Háháhá. Os pés dele são como de guriazinha. As unhas são de mulherzinha, de tão compridas.

C, não compreendendo isso como ofensa, dirigiu-se à classe de L e o abraçou.

Quando aconteciam esses comentários ou outras formas de abusos contra C, H e J, não era freqüente a turma se mobilizar diante de tais situações, dando continuidade a atividade em desenvolvimento. Logo, os autores de *bullying* não alcançavam os seus intentos, que parecia ser chamar a atenção dos colegas e se destacar na turma. Demonstravam a necessidade de serem reconhecidos e valorizados, satisfazendo-se por meio da percepção da turma às suas atitudes, por mais que degradantes.

Desse modo, observou-se que, em geral, os agressores não embasavam as suas escolhas na facilidade em encontrar um alvo, mas na possibilidade de obterem sucesso e poder a partir das suas represálias. Também foi percebido que eles escolhiam como vítimas justamente os(as) colegas que demonstravam dificuldades em manifestar os seus sentimentos em relação aos ataques sofridos.

Diante disso, considera-se relevante que os casos de violência psíquica ocorridos entre alunos em sala de aula sejam resolvidos nesse mesmo ambiente e pelos próprios sujeitos envolvidos, de forma a implicá-los na sua resolução. Isso é importante para o reconhecimento das causas e conseqüências dos conflitos, atitude que poderá possibilitar a reavaliação e a reconstrução das relações vigentes. No

impedimento desse processo de avaliação dos conflitos, das violências e dos sentimentos a eles relacionados, haverá a probabilidade de incremento às ações violentas (psiquicamente), podendo afetar as crianças em suas condições social, educacional e moral. As vítimas, por exemplo, podem se tornar crianças excessivamente deprimidas, com baixo rendimento escolar e com sentimentos depreciativos a respeito de si mesmas. Algumas dessas perdas são colocadas em relevo pela professora R, durante a entrevista:

R: [...] A criança começa a ficar doente, começa a inventar que está doente para não vir na aula, para não ter que conviver com aquela pessoa que está lhe agredindo e causando mal. [...] Fica isolada, não participa das brincadeiras [...] e passa a ter dificuldades de aprender. [...] Podem até desistir de estudar por isso.

Além disso, as vítimas podem cessar de acreditar em suas próprias convicções e passar a ser movidas pelos desejos de outros, isto é, dos seus agressores. Gradativamente, essas crianças podem se tornar cada vez mais submissas e menos comprometidas com os seus próprios interesses. Os seus interesses e desejos passam a ser os mesmos dos seus agressores.

Antes que isso aconteça, é importante que os adultos atentem aos mínimos indícios de que alguma forma de violência psíquica esteja se efetivando. Para isso, pais, professores e comunidade em geral devem estar cientes da existência dessa forma de violência, que pode causar danos a todos os envolvidos. Tanto as vítimas como os autores, necessitam receber ajuda, pois ambos sofrem e, concomitantemente, devem desenvolver estratégias e novos modos de se relacionar (TOGNETTA; VINHA, 2008; SASTRE; MORENO, 2002, GUARESCHI; SILVA, 2008). Esse aprendizado por parte das crianças depende de inúmeras variáveis. Dentre elas, pode-se citar a cultura, os costumes e as crenças adotadas. Além disso, é importante a percepção que essas crianças têm a respeito de si mesmas e dos seus próprios sentimentos, assim como a forma como visualizam a escola, a sala de aula, os professores e os colegas.

Dentro desse contexto, é grandemente relevante a existência de um espaço em sala de aula para que sejam trabalhadas questões referentes aos sentimentos e pensamentos dos alunos. Este espaço deve ser mantido livre de pré-julgamentos, aberto às curiosidades e dúvidas dos alunos e considerado como formativo do ser

humano. Como natureza desse espaço de constituição de sujeitos, deve ser privilegiado o respeito mútuo entre as crianças e a resolução de conflitos por meios pacíficos e civilizados. Disso, irá depender a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A própria postura dos professores e a sua prática pedagógica em face aos conflitos e violências psíquicas vivenciados em sala de aula também possuem implicações na formação desse espaço de relações interpessoais, podendo resultar em um ambiente cooperativo entre os alunos ou na expressão, cada vez mais intensa, de diversas formas de violências nas escolas.

4.3 Relação da professora com os alunos

A avaliação da relação entre a professora R e os alunos dessa turma é conduzida com base nos conceitos introduzidos por Piaget (1994; 1998), referentes ao relacionamento do adulto com a criança. Perpassando pelos tipos de relação de coação e de cooperação, e pelas suas conseqüentes moralidades, heterônoma e autônoma, respectivamente, na criança, é traçada uma apreciação da forma como duas professoras se relacionam com a turma estudada. Uma delas é a professora da turma (professora R) e a outra é a professora P⁵, que mantinha contato freqüente com os alunos e possuía grande inserção no ambiente dessa sala de aula. Esse paralelo referente às relações dessas duas professoras com a turma é o recurso utilizado com o propósito de reproduzir de forma mais adequada o relacionamento da professora R com os alunos e as influências da sua prática sobre o desenvolvimento moral das crianças.

Desde o início das observações, foi possível distinguir as posturas assumidas pelas professoras R e P diante da turma. No contexto das relações contidas na sala de aula, algumas particularidades foram analisadas, como, por exemplo, o posicionamento dessas professoras frente à consideração das opiniões dos alunos e

⁵ A professora P era designada pela escola para substituir a professora R em alguns momentos em que a mesma necessitava se ausentar. Isso ocorria, por exemplo, quando alguma mãe ou pai de aluno solicitava a sua atenção por instantes, ou quando o recreio era realizado dentro da própria sala de aula (em virtude do tempo – chuva ou umidade – inadequado para a utilização do pátio), momento em que a professora R também fazia o seu intervalo.

a permissividade para expressarem-se de forma isenta sobre algum assunto, ou uma posição mais rígida frente à turma, com a exigência de respeito e autoridade pela imposição de regras. Outro fator de divergência entre as professoras foi quanto à conduta de encorajar os alunos a se respeitarem e reconhecerem as suas diferenças ou, por outro lado, o comportamento de denegrir as suas imagens, na presença dos próprios colegas, por meio de cobranças, retaliações e ameaças.

Estas atitudes contrastantes revelaram-se em vários momentos das observações realizadas a esta turma. Observou-se que, desde o início de cada aula, a professora R demonstrava-se solícita no sentido de dar atenção aos mais variados assuntos de interesse dos alunos. Isto se deu mesmo durante os momentos em que R explicava algum conteúdo e despertavam-se dúvidas quanto a outras questões. Frequentemente, essas mesmas questões trazidas pelos alunos foram introdutórias para a exposição de tópicos do programa didático.

Ao início das aulas, era comum aos alunos discorrerem sobre inúmeros assuntos, como algo ocorrido em seus lares ou alguma coisa que lhes estivessem perturbando ou deixando-os felizes. Como exemplo dessa expressão de sentimentos tem-se a transcrição a seguir.

F: Professora, sabe o que eu fiz ontem? Foi uma coisa bem legal. O meu pai não estava trabalhando e daí pegou eu, meu irmão e a minha mãe e foi lá ver os aviões. Bá, ficar olhando os aviões voando lá em cima, bem longe, foi bem tri. E daí a gente [...].

Outra manifestação desse tipo de verbalização, por parte dos alunos, se deu através de um conflito entre F e W logo ao entrarem na sala, conforme apresentado na citação abaixo.

W: É verdade, eu esqueci minha mochila em casa.
 F: W, seu mentiroso! A tua mochila tá nas tuas costas, embaixo do casaco.
 W: Dã, isso aqui é a minha roupa, não é a minha mochila.
 F: Oh, professora, o W não pára de incomodar e de mentir. É um baita mentiroso.
 R (professora): Tá, vamos pensar um pouquinho sobre isso, então. O quê que acontece quando a gente esquece alguma coisa em casa ou esquece de fazer alguma coisa importante, como os temas? O quê que a gente pode fazer, daí?

Valendo-se da discussão entre F e W, a professora R pôs em andamento um debate para que os alunos refletissem (sobre como proceder ao se esquecer algum material em casa), permitindo-lhes verbalizar e deliberar sobre suas opiniões acerca do assunto em pauta, relevando seriamente as suas respostas.

Além de levar em conta as suas opiniões, a professora R ainda proporcionava espaços nos quais os alunos pudessem realizar escolhas. Uma dessas situações ocorreu quando da proposição da leitura de um texto pela turma. Decorreu o seguinte diálogo entre a professora (R) e uma aluna (S):

R: Pessoal, agora a gente vai ler esse texto aqui, chamado “Quer ser meu amigo?”, a turma toda, todo mundo junto, em voz alta. Certo?

S: Professora R, não pode ser separado; cada um lendo uma linha?

R: Ah, vamos ver. Heim, turma, o quê que vocês preferem? Preferem ler todos juntos ou cada um lê uma frase?

A turma optou pela segunda alternativa e começaram a leitura do texto, na qual cada aluno foi incumbido de ler uma frase. Neste caso, a escolha foi facilitada pela igualdade entre os pontos de vista dos alunos, que achavam muito confusa a leitura em conjunto, e a concordância da professora, que compreendeu a perspectiva dos mesmos.

Porém, a realização de escolhas na turma foi, por vezes, um processo dificultoso, pois precisava levar em consideração a opinião de todos (alunos e professora). As dificuldades se deram em decorrência, principalmente, das divergências de opiniões entre os elementos da relação pedagógica (seja dos alunos entre si ou destes com a professora). Um fato ilustrativo ocorreu quando a professora deu aos alunos a opção de escolherem entre duas atividades que poderiam ser desenvolvidas pela turma. Tratava-se da elaboração de um trabalho conjunto, em que era importante a colaboração de todos. Era um trabalho referente à “Semana Farroupilha”, cuja proposta abrangia todas as turmas da escola, e que seria exposto para apreciação pela comunidade escolar. A escolha que a turma precisava realizar era quanto à forma de apresentação, podendo ser um desenho em cartolina ou a montagem de um tipo de maquete (em alto relevo) que demonstrasse aspectos da tradição gaúcha (vestes, culinária, etc.).

Percebeu-se a animação dos alunos em participar deste projeto que envolvia toda a escola. Contudo, era necessária a escolha entre uma e outra opção (desenho

ou maquete), pois cada turma poderia participar com apenas um trabalho (essa foi uma determinação dos professores e da equipe diretiva, em função do tempo disponível para a realização da tarefa e do espaço físico limitado para a sua exposição). Os diálogos que representaram essa escolha são significativos para a reflexão acerca da relação estabelecida entre a professora R e os alunos da turma.

R (professora): Então, turma, vocês conseguiram entender a proposta da escola para a “Semana Farroupilha”? Cada turma ficará responsável pela apresentação de um trabalho. Nós precisamos decidir o que faremos. O que vocês acham?

S: Bá, professora, eu nunca fiz uma maquete. Acho que seria bem interessante.

Jp: Tá louca S, olha a trabalhadeira que vai ser. Eu prefiro um desenho.

S: Mas o trabalho não tem problema. Desenho a gente faz sempre.

R (professora): E os outros, o que preferem?

V: Eu acho que o Jp tem razão, porque se a gente fizer um desenho pelo menos a gente pode dividir a cartolina e cada um desenha num pedaço o que quiser.

R (professora): Eu entendo o que tu quer dizer V, mas pensei que poderíamos fazer algo diferente, em conjunto, todos nós, porque é algo que vai representar a turma toda e não cada um de nós em separado. Acho que pode ser apenas uma coisa, por exemplo, **um** desenho ou **um** objeto, mas que representasse a todos nós. A minha idéia é que seja algo pensado por todos nós, que incluía um pouquinho de cada, e não vários desenhos feitos separadamente.

S: A maquete pode ser, então, só uma cuia, professora?

R (professora): Pode sim, pode ser só um objeto, mas com a participação de todos nós. O que vocês acham?

V: Mas aí fica difícil, professora. Como é que a gente vai fazer todo mundo junto? Não tem como.

R (professora): Fazer as coisas em conjunto, levando em consideração a opinião de todos, não é fácil mesmo. Mas, nesse caso, a atividade não seria realizada por todos ao mesmo tempo. Não é isso. Apenas, cada um teria uma participação e todos opinariam sobre todas as decisões a tomar. Por exemplo, a participação de S poderia ser, se todos concordassem, a sua idéia de que fosse uma cuia.

G: Ah, entendi, não é que todo mundo vai fazer tudo. É que cada um vai colaborar de alguma forma, ou com a idéia, ou com o desenho, ou a sugestão da cor... e todos têm que concordar sobre como vai ser.

R (professora): É isso mesmo. Agora tu conseguiu entender um pouco melhor V?

V: Sim, entendi. Até que não parece ser tão difícil.

Jp: É, até que não é tão difícil. Acho que até podemos tentar fazer a maquete que a S quer.

R (professora): Acho que temos todas as condições para fazer. Se todos concordarem, podemos até ir vendo o que temos de material e já ir pensando, juntos, o que pode ser feito. Pode ser a cuia que a S falou, mas pode ser outra coisa também. Precisamos ver isso juntos. Antes, podemos ver o que temos de material. O que acham?

A: Eu concordo.

B: Também.

R (professora): Se todos concordam, vamos até o armário, então?

Através deste modo de interação da professora R com a turma, verifica-se que há a possibilidade de diálogo entre os elementos que tomam parte da relação. Isso torna as decisões como sendo resultados de acordos entre as partes e não uma atitude tomada *a priori* por alguém que detém o poder (no caso, a professora) sobre outros que não o possuem (os alunos). Para a realização desses acordos, o ponto de vista de todos precisa ser considerado e ponderado, de modo a que se chegue a um consenso sobre a melhor forma de agir.

Nesta espécie de relacionamento, adulto e criança se tratam como iguais e são respeitados quanto às suas idéias e convicções. Trata-se de uma troca cooperativa, em que todos tomam parte, em prol de objetivos comuns (PIAGET, 1994; 1998).

No diálogo da professora R com a turma, a cooperação foi um elemento que se sobressaiu, denotado a partir do respeito mútuo e da atitude da professora de encorajar os alunos a lançarem-se aos desafios. Constatou-se que os alunos reconheciam a autoridade da professora e ela também os respeitava, através da consideração a diversidade de estágios de desenvolvimento de cada aluno quanto ao processo de construção de conhecimentos e valores morais. De Vries e Zan (1998, p. 85) afirmam, quanto a isso, que “as crianças não desenvolvem respeito por outros, a menos que sejam respeitadas”. Partindo-se desse entendimento, pode-se dizer que o respeito pelo outro era um valor moral de potencial construção pelos alunos da turma, já que eles próprios eram respeitados pela professora R e desafiados a se descentrarem do seu ponto de vista para compreender o modo de pensar e sentir do outro. Sendo assim, o respeito mútuo e a reciprocidade, como componentes das relações de cooperação, contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Em contrapartida a essa maneira de se relacionar, outro modo de interação se destacou no cotidiano da turma. Esta interação adicional teve percepção possível a partir do contato e da presença assídua da professora P em vários momentos das aulas.

Essa professora (P) priorizava “o domínio sobre a turma” e, para tanto, ditava ordens, exigindo que os alunos se conservassem sentados em seus lugares, em silêncio, enquanto efetuavam suas atividades. Percebe-se a necessidade de, no meio educacional, haver a construção de regras e normas visando o bem comum dos atores envolvidos nesse contexto. Entretanto, a relação de coação e de

imposição de regras previamente estruturadas pelo docente representam um ato de autoritarismo. A professora P se valia de atitudes autoritárias e repressoras para “a manutenção do controle sobre os alunos”.

Em seus estudos, Tognetta (2005) demonstrou que o controle comportamental deve ser exercido por cada indivíduo sobre si mesmo, uma vez que é na medida em que a pessoa (a criança, neste caso) conhece mais a si própria que poderá modificar-se e controlar-se.

A professora P dificultava a ação de auto-conhecimento dos alunos e obstruía-lhes as reflexões sobre as suas ações ou a realização de escolhas sobre como se portar. Em oposição a isso, simplesmente ordenava que se mantivessem quietos e em suas posições. Nenhuma forma de comunicação era tolerada, o que pode ser confirmado a partir do relato da investigadora no diário de campo.

Enquanto fazia a sua atividade, de modo a completar o exercício solicitado, um aluno começou a soletrar as palavras em voz baixa, sílaba por sílaba (talvez com a tentativa de se concentrar na atividade proposta ou de descobrir como se faz a questão). Esse comportamento, que parecia estar contribuindo para a construção da aprendizagem pela criança, foi energicamente reprimido pela professora P.

Outra demonstração de coação proveniente da professora P e dirigida à turma se deu nessa mesma ocasião, na qual os alunos iniciaram a dialogar, em tom de voz reduzido, com o colega ao lado, conforme foram finalizando as atividades. A resposta da professora P a esse colóquio entre os alunos foi expressa rapidamente por um “xiiiiii” no sentido de aquietarem-se imediatamente. Além disso, embora os alunos quase nem se pronunciassem mais, ela exclamou: - “Não estou gostando desse barulho” (sic).

Como efeito, as crianças ficaram quietas, introvertidas e submissas às imposições dessa professora (P). Piaget (1994) se refere a essa atitude como uma coação do adulto para com a criança, cuja consequência sobre a criança é a produção de uma moralidade heterônoma. Essa moralidade é fruto da disparidade de autoridade entre adulto e criança, fazendo com que a criança obedeça e respeite o adulto em todas as suas exigências e decisões. É definida como moralidade heterônoma, porque a criança não segue as suas próprias idéias e convicções e nem reflete sobre as ações que lhe são impostas. Apenas aceita os modelos e as regras pensadas por outro, como também, acata às suas decisões.

Observou-se que, nessa turma, essa era a atitude que restava aos alunos quando da convivência com a professora P, já que, em caso de discordância aos seus mandamentos, a mesma reagia através de coações ainda mais intensas. Em dados momentos, detendo o conhecimento da vida particular e da singularidade desses alunos, a professora P se utilizava de questões individuais para o exercício de ameaças, cobranças e degradações, quando da iminência de perder a sua autoridade (na verdade, a obediência dos alunos não era resultado de uma posição de autoridade desta professora, mas do seu autoritarismo, pois fruto de relações de coação). Exemplos disso podem ser evidenciados em algumas de suas verbalizações:

P: B, estou de olho em ti e tu sabe porquê, né. Tu sabe o quê que é, né? (A professora P não revelou à turma a que se referia, mas, como todos conheciam B, sabia-se que era algo a respeito da sua higiene pessoal)

P: W e M avisem as suas mães que é para elas virem aqui na escola, que eu preciso falar com elas. (Fez essa afirmativa em tom de ameaça)

P: C e D, percebi que vocês têm chegado atrasados. Eu posso saber por quê? Eu não quero que ninguém chegue atrasado ou falte aula.

A professora P respaldava as suas ações com ameaças e constrangimentos. Acreditava que, com essas atitudes, teria o “controle sobre a turma” e, conseqüentemente, alcançaria uma posição de autoridade e de respeito. Entretanto, diante desta relação de coação, a conquista da autoridade não é possível. Observa-se que o sentimento despertado nos alunos aproximava-se mais do medo do que do respeito. Pelo medo, como destacou Piaget (1994), não se consegue alcançar uma relação de igualdade entre as pessoas, bem como o respeito mútuo também estará prejudicado.

Compreende-se que, para que haja o predomínio do respeito genuíno entre as partes e sejam produzidos sentidos e significações a partir do contato da professora com os alunos em sala de aula, é necessário o estabelecimento de vínculo entre os sujeitos. Essa consideração está ancorada tanto na revisão bibliográfica sobre o tema (VASCONCELLOS, 2006; ZANELLA, 2003; WINNICOTT, 1975/1982; FERNÁNDEZ, 1991; PICHON-RIVIÈRE, 1995) como em estratégias da prática docente presenciadas na investigação da turma.

Ao longo das observações, verificou-se nitidamente a existência de laços de confiança entre os alunos e a professora R, fenômeno este comprovado pela espontaneidade com que os alunos a procuravam para expressar seus sentimentos, contar algum segredo ou, simplesmente, dar-lhe um abraço ou um desenho feito por eles.

Para Winnicott (1982) e Fernández (1991), o vínculo é uma consequência da confiança básica entre as pessoas, sejam professor e aluno, mãe e filho ou outras. No estudo dessa turma, destacou-se a presença de vínculo entre a professora R e os alunos, tanto pela confiança entre tais elementos, como pelos acordos e correspondência de papéis entre os mesmos. Isso é explicado por meio da Teoria do Vínculo de Pichon-Rivière (1995), segundo a qual, o vínculo entre duas pessoas é concretizado através de um processo de atribuição e assunção de papéis, em que professor e alunos aceitam o papel outorgado pelo outro e desempenham as suas funções.

No contexto da sala de aula pesquisada, tanto a professora R como os alunos tinham contratos a cumprir e, desse cumprimento, dependia a manutenção da confiança mútua. Tratava-se de acordos, realizados e revisados com frequência, sempre que algo não correspondesse ao combinado. Exemplos desses acordos firmados entre a professora e os alunos eram presenciados em vários momentos das aulas. Um deles, dizia respeito à merenda escolar, em que cada turma tinha um horário específico para irem ao refeitório⁶. Nesta turma, o combinado era que quando a professora avisasse que estava na hora do lanche, os alunos se organizariam em fila (cada dia a fila iniciava por uma das colunas de classes, seguindo a seqüência da direita para a esquerda da sala) para saírem da sala de aula e se direcionarem ao refeitório. Também era uma regra que o percurso da sala até a cozinha deveria ser feito em silêncio para não atrapalhar as aulas das outras turmas. Se os alunos se portassem conforme o combinado, poderiam conversar enquanto merendassem (já que a porta da cozinha ficava fechada e a comunicação entre os alunos não interferiria nas aulas das demais turmas). Se não cumprissem o acordo, teriam que manter silêncio enquanto comessem, como uma forma de punição. Esse acordo entre a professora e os alunos, e também as regras

⁶ Esse era o modo de organização da escola, já que não haveria como os alunos merendarem todos ao mesmo tempo, pela quantidade de alunos por turno, pelo tamanho da área da cozinha e pela diferença na faixa etária das crianças, que demandava uma atenção desigual.

implicadas no mesmo e o meio de punição, foi estabelecido aos poucos, com a participação de todos (professora e alunos) e era reforçado pela professora de tempos em tempos. Numa das aulas, quando questionada pela investigadora, a professora R explicou como se deu o início desse acordo com os alunos. Referiu que os alunos reclamavam quando as outras turmas iam lanche e faziam barulho no corredor. Afirmavam que esse barulho perturbava a sua concentração. Diante disso, a professora se comprometeu em conversar com os demais professores, levando as suas reivindicações; mas também propôs aos alunos que eles próprios pensassem na maneira como se comportavam na saída para a merenda. A partir disso, ao admitirem que também não eram muito silenciosos, a professora os encorajou a iniciarem a mudança por eles mesmos. Pediu que os próprios alunos organizassem um meio de se deslocarem até a cozinha que não prejudicasse as outras turmas, já que percebiam o quanto incomodava as conversas ao longo do corredor. Nesse momento, foi construído o acordo sobre a formação de fila e a regra de não conversarem no corredor. A professora ainda questionou qual seria o castigo caso eles não cumprissem o acordo. Dentre os castigos sugeridos pelos alunos, que incluía, inclusive, proibi-los de comer a merenda, foi importante a mediação da professora, de modo a fazê-los entender que não podiam ficar sem se alimentar, pois, se não comessem, poderiam passar mal. Logo, por esta não ser uma boa alternativa de castigo, eles deveriam escolher outro. Foram solicitadas novas sugestões, o que resultou na escolha de eles não poderem conversar durante o lanche. A explicitação da professora R sobre a forma de construção desse acordo foi efetuada em frente aos alunos, com o auxílio dos mesmos, que iam recordando e confirmando a importância de terem realizado tal contrato. Observou-se que, às vezes, os alunos não conseguiam seguir o acordo; então, o papel da professora era “puni-los” (punição resultante da própria combinação entre os alunos e a professora). A essa relação de atribuição e assunção de papéis, Pichon-Rivière (1995) denominou de vínculo.

A relação vincular entre a professora R e a turma de alunos não era algo explícito a eles próprios ou sobre o que se reportavam durante as aulas, mas de grande inteligibilidade para qualquer observador externo que se debruçasse sobre as suas particularidades. Essa professora, muitas vezes, alcançava os seus objetivos educacionais – criação de um ambiente em sala de aula propício à construção de conhecimentos pelos alunos, a nível afetivo, moral e cognitivo –

através da realização de brincadeiras com os alunos ou, ainda, pelo viés da conciliação entre os pontos de vista e as perspectivas de cada um. Não por meio de promessas ou ameaças, mas pela negociação com os alunos, procurando chegar a um acordo quanto às suas necessidades e pretensões. Então, conforme a seguinte interlocução, as atividades pedagógicas eram empreendidas de modo a tentar corresponder aos interesses da maioria dos alunos. Essa atitude da professora também desencadeava na formação de vínculos entre ela e os alunos.

S: Professora, eu não gosto de ditado, bem que a senhora podia dar umas continhas para a gente fazer.

Di: Não professora, eu odeio continhas. Prefiro ditado.

J: Nem um nem outro. O que eu gosto mesmo é de desenhar.

R (professora): Tá pessoal, vamos fazer o seguinte, então. Já que vocês gostam de coisas tão diversas e também pensando que tem muitas coisas na nossa vida que a gente não gosta, mas mesmo assim precisamos fazer, eu tenho uma proposta para vocês. A gente vai fazer uma brincadeira que tem tudo isso que vocês falaram e muito mais. Vai ter continhas, ditado, desenho, mímica, um pouquinho de cada, tá. Só que vocês vão ter um tempo para realizar cada atividade. Então, vocês vão precisar se dedicar bastante. Quem vai marcar o tempo é o nosso marcador (de tempo). [...] Vocês estão preparados? Podemos começar?

A professora R visava proporcionar aos alunos uma ampla variedade de tarefas durante as aulas, de acordo com o que a turma mais apreciava. Por outro lado, alguns limites eram estabelecidos, como o máximo tempo para a sua realização ou a quantidade de crianças por grupo, segundo a modalidade de cada atividade. Esses limites resultavam de diálogos entre a professora e os alunos, nos quais as regras e as normas iam sendo construídas conjuntamente. Durante a entrevista, a professora R se pronunciou quanto à construção das regras na turma.

R: Primeiro a gente teve uma conversa, em que eles listaram tudo aquilo que eles podiam e o que eles não podiam fazer na aula. Depois, a gente fez, todos juntos, umas gravuras e colamos nas paredes. Eles escolheram colocar em verde tudo o que eles podiam fazer e em vermelho o que não podiam. E até que está certo né, porque na hora que eles estão ali, naquele agito, a gente mostra né: oh, fulano, qual é a regrinha que tu está precisando seguir?

Por meio dessa estratégia de trabalho, a professora R obtinha êxito à medida que os alunos aceitavam algumas condições e dava-lhes a oportunidade de escolher outras, tais como o tipo de trabalho ou a forma a ser desenvolvido. Tanto as

negociações da professora (R) com a turma, como o respeito às regras e normas (possibilitados pelo desenvolvimento de vínculo entre os participantes da relação pedagógica) contribuíram para o estabelecimento de um modo de relacionamento cooperativo. Neste, os acordos eram seguidos pelo sentimento de compromisso que os alunos tinham por aquilo que eles próprios haviam participado na elaboração. Em contrapartida, houve regras e normas que não foram respeitadas pelos alunos, talvez pelo fato de não terem sido construídas coletivamente, em comum acordo entre a professora e a turma. Estas, em geral, resultaram de decisões tomadas pela própria professora, sem a participação ou o consentimento dos alunos, sendo impostas aos mesmos. Neste momento, verificou-se uma quebra nas relações de cooperação e o predomínio da coação sobre a cooperação. Mesmo não ocorrendo em demasiado, essa forma de relacionamento se revelou em algumas aulas. Um exemplo se deu quando a professora R determinou que os alunos ficassem no horário do recreio para finalizar uma atividade, percebendo que eles não haviam se esforçado o suficiente em fazê-la no momento reservado para tal. Muitos alunos, nesses momentos em que recebiam ordens sem uma combinação prévia, não as respeitavam, saindo da sala mesmo assim, sem o consentimento da professora. Outros, ainda ficavam um pouco, mas logo eram liberados. Como essa forma de relacionamento não era comum entre a professora R e a turma, os alunos sabiam que se não cumprissem os seus mandatos também não seriam castigados. Pode-se dizer, inclusive, que o respeito às regras não se dava por intermédio desse tipo de atitudes pela professora (R) e, sim, pela estratégia de acordar e combinar com os alunos sobre como vão transcorrer os momentos escolares, levando em consideração as suas opiniões e conciliando os objetivos de todos, professora e alunos.

Em relações estruturadas na coação, esse tipo de acordos ou negociações entre o adulto e a criança não se sucedem. Essa forma de conduta foi mais visualizada no relacionamento da professora P com a turma. A esta professora (P), devido às ameaças e constrangimentos detectados em sua prática pedagógica, os alunos não se dirigiam para pedir ajuda, proteção ou esclarecimentos. Também não era comum nenhuma forma de contrato desta professora (P) com a turma, já que as suas decisões eram impostas e as preferências dos alunos desprezadas. Nessa modalidade de relacionamento (baseado em atitudes de coação) da professora P com os alunos não houve o estabelecimento de vínculo, fator com implicações

diretas sobre o respeito mútuo e as trocas cooperativas, dificultando a sua manifestação. Essa dificuldade na formação de vínculo pode estar relacionada ao menor contato desta professora com a turma (em comparação com a professora R), e, também, em virtude das regras e acordos não terem sido construídos com a participação da mesma, o que pôde repercutir em suas atitudes mais autoritárias, empregadas como forma de alcançar o “controle sobre a turma”. Entretanto, pode-se dizer que esses atos de autoritarismo da professora P em relação à turma analisada resultaram, em momentos pontuais, em violências psíquicas contra alguns dos alunos. Este aspecto não será analisado no âmbito dessa pesquisa, em decorrência desta ter como foco a violência psíquica configurada a partir da relação entre alunos e o modo como a professora R realiza o enfrentamento dessa expressão de violências.

No que tange à relação da professora R com a turma, pode-se ressaltar que o vínculo que a permeou foi um fator positivo e de importante valia para a resolução dos conflitos e das violências psíquicas ocorridas entre os alunos em sala de aula. A forma como esta professora (R) efetuou a sua prática pedagógica em prol da resolução desses conflitos e violências psíquicas é objeto de análise da presente pesquisa, sendo focado na seqüência.

4.4 Resolução de conflitos que envolvem violências psíquicas

Com o suporte da revisão bibliográfica apresentada neste trabalho, considera-se que uma das alternativas de prevenção das práticas de violências nas escolas diz respeito à sua identificação e diferenciação com referência a outros meios de conflitos, discussões e brincadeiras de crianças (FANTE, 2005; BEAUDOIN; TAYLOR, 2006; GUARESCHI; SILVA, 2008).

Durante as observações à turma, pôde-se visualizar que a professora R fazia uma distinção entre situações de conflitos mais comuns (que aconteciam com maior freqüência) de outras que envolviam violências psíquicas contra os colegas (menos freqüentes). Na entrevista, quando questionada sobre o tema violência psíquica, também enfatizou uma diferença entre este tipo de violência e os conflitos mais comuns. Percebeu-se que, em sua prática pedagógica em sala de aula, havia duas

maneiras de compreensão quanto aos conflitos, de acordo com o tipo de ofensas dispensadas aos colegas. Desavenças dadas em decorrência do uso do material escolar, da disposição das classes ou outro quesito do ambiente da sala de aula (e que não envolviam ofensas pessoais), eram compreendidas como conflitos habituais, sendo resolvidas de maneira mais prática, ou seja, em que eram buscadas soluções objetivas aos problemas. Essa modalidade de enfrentamento dos conflitos foi freqüentemente testemunhada pela investigadora. Uma dessas ocasiões se deu quando J se direcionou a classe de C e começou a mexer em seu caderno, revirando as páginas descuidadamente. Foi dada partida a uma discussão assim que J desprende uma das folhas do caderno de C. Este, irado, foi mostrar à professora os resultados da ação de J. A atitude desta foi explicitar aos alunos que eles próprios poderiam resolver a contenda de forma amigável. Primeiramente, questionou-lhes sobre o quê poderiam fazer quanto àquela situação. A tendência, em suas respostas, foi de punição ao colega. Também foi percebida uma descrença dos alunos quanto a uma possível reparação da atitude de J. Diante disso, a professora referiu a importância de a folha desprendida voltar a sua respectiva posição no caderno, já que era parte de conteúdos abordados anteriormente. Perguntou-lhes, novamente, como fariam isso. Nesse momento, C argumentou que teria que copiar tudo de novo, ao final dos seus escritos. Este aparentava ainda estar chateado com o colega. A professora considerou a sua idéia, mas, ainda assim, ressaltou que os conteúdos ficariam desordenados. J sugeriu que o único jeito seria colocar a folha de volta no lugar, afirmando que tinha cola e poderiam utilizá-la. Dessa forma, a professora, notando que C concordara com a sugestão de J, acompanhou-lhes até que colassem a folha extraída, demonstrando que o problema era solucionável. Enfatizou, mesmo assim, que J deveria ter mais cuidado com o material escolar, principalmente quando pertencesse a outrem, expressando a importância em se pedir desculpas ao colega.

Observou-se que a professora R, mesmo em se tratando de conflitos mais comuns, buscava enfatizar a necessidade de os próprios alunos encontrarem soluções para os seus problemas e estabelecerem acordos sobre as suas atitudes, possibilitando a conciliação dos seus objetivos (resolver o conflito desencadeado) e idéias (possíveis modos de resolução do conflito). Nesse exemplo, ficou evidente que a solução encontrada por C não agradava a si mesmo. Então, a professora solicitou novas propostas sobre o que poderiam fazer para resolver o conflito. Sastre

e Moreno (2002) evidenciam a importância de os professores estimularem os alunos a analisarem as consequências de suas idéias para a resolução dos conflitos. Isso é relevante para que os alunos possam distinguir as boas soluções das ruins, tendo, eles próprios, a consciência de porque são boas ou ruins.

Em vários momentos em que essa forma de conflito (mais comuns) se desencadeou entre os alunos da turma, foi possível perceber um movimento deles próprios para a sua resolução, sem que houvesse a necessidade do envolvimento da professora como mediadora dessas situações. Entretanto, o mesmo não se verificou na ocorrência de conflitos que envolviam violências psíquicas, sendo ainda de suma importância o auxílio prestado pela professora R para que os alunos tivessem a compreensão das violências em andamento e dos seus possíveis modos de resolução. A evidência desses fatos é apresentada nos parágrafos seguintes.

Para tal análise, é necessário ressaltar que a professora R também considerava a existência de outra forma de conflitos entre alunos em sua sala de aula: aqueles que envolviam ofensas pessoais, humilhações e/ou ameaças aos colegas. Esse tipo de acontecimento era visto pela professora como um evento de maior gravidade, com possíveis repercussões sobre a auto-estima das crianças. Isso era traduzido como “uma violência moral”, “[...] que agride o colega por meio de apelidos, falando da mãe, falando do pai [...]” (sic), conforme exposto pela professora R durante a entrevista. Do mesmo modo que os demais conflitos, esses, que envolviam violências psíquicas, também eram mediados pela ação da professora, através da qual visava o desenvolvimento cognitivo das crianças. Este desenvolvimento é obtido pela crescente capacidade da criança de construir e reconstruir continuamente as estruturas cognitivas, que a tornam cada vez mais apta ao equilíbrio. Nessa forma de mediação de conflitos, não era objetivo nem função da professora propor soluções aos problemas dos alunos e nem resolvê-los em seu lugar. A sua atitude era, pelo contrário, a de levá-los a refletirem sobre as situações em destaque para que, por si mesmos, pudessem construir estratégias de resolução dos conflitos. Para tanto, a professora R buscava, primeiramente, compreender o que se passava entre os alunos, perguntando a um e a outro o que ocorrera e permitindo que se expressassem livremente. Após o entendimento da situação, fazia uma exposição aos alunos do que ela própria estava observando do fato transcorrido. Era como uma demonstração aos alunos do que eles próprios estavam lhe trazendo a respeito da discórdia. Com suas observações, buscava que os alunos

refletissem sobre as suas próprias ações, selecionando as opções de resolução da problemática conforme os seus próprios pensamentos. Dessa forma, a professora R se portava como uma mediadora das situações de violências entre os alunos, não resolvendo as questões em seu lugar, mas auxiliando-os na compreensão das atitudes mais adequadas a serem empregadas naquele determinado momento. Os exemplos transcritos adiante revelam esse modo de enfrentamento pela professora R das manifestações de violências psíquicas constantes em sua sala de aula.

No primeiro exemplo, uma agressão física é desencadeada entre W e Jp, motivada pelas acusações dirigidas um ao outro. Quando a professora R deu-se conta da briga, ambos os alunos já estavam se injuriando fisicamente, o que a fez apartá-los. Após o afastamento corporal, o seguinte diálogo se estabeleceu entre a professora (R) e os alunos (W e Jp).

R: W e Jp, o quê que está acontecendo?

W: Ele me empurrou, professora.

Jp: É, mas foi ele que me chamou antes de lesma, só porque eu não consegui pegar a bola.

W: Ah, professora. A bola foi bem na mão dele e, mesmo assim, ele não pegou.

Jp: Mas eu não sou lesma, lesma é ele; e foi ele que iniciou a briga.

W: Não foi não. Foi tu que me empurrou.

(A professora R interrompeu a discussão)

R: W, quantas vezes a gente tenta fazer alguma coisa e não consegue? Quantas vezes não se consegue pegar a bola, ou não se consegue fazer um exercício que a professora pede? E nem por isso devemos sair xingando as pessoas porque elas não conseguiram fazer alguma coisa, né. E o Jp também não pode sair empurrando o colega só porque ele cometeu um erro. Na verdade, vocês dois fizeram uma coisa que não foi muito legal. O W te xingou por uma dificuldade que tu teve de pegar a bola. E tu, Jp, empurrou o W também por um engano dele, que não deveria ter te chamado de lesma. A gente não deve chamar aos colegas por apelidos. E daí, W e Jp, como a gente pode fazer para resolver essa questão?

Um impasse se criou entre W e Jp, os quais tiveram que assumir a responsabilidade sobre os seus atos e se comprometer em encontrar uma solução em conjunto, satisfatória a ambos. Como se deu isso? Observa-se, na citação a seguir, o desfecho dessa situação, conjuntamente com as mediações da professora no sentido de produzir reflexões nos alunos e trabalhar seus sentimentos.

W: Eu não sei professora, eu ainda acho que o Jp está errado. Ele que tente, então, ser mais rápido para pegar a bola.

R: Será que essa é uma boa solução, W? Ou continua sendo colocar a culpa no colega? Parece que as causas do confronto entre vocês foi Jp não

ter pego a bola, o que te deixou muito chateado e fez chamá-lo de lesma. Chamando-o assim, causou a resposta no mesmo de ter te empurrado. Essas foram as causas do problema e o que de fato ocorreu. Agora eu quero saber como vocês podem solucioná-lo.

W: Realmente, eu fiquei muito brabo com ele. Mas também sei que não posso voltar atrás no que aconteceu. Sei que não adianta eu ficar chateado porque ele não fez do jeito que eu esperava. Acho que eu chamei ele assim só porque eu tava muito brabo.

R: Pois é, quando a gente fica muito chateado com alguém, às vezes acabamos fazendo coisas que não queremos.

W: É professora, mas ele não entendeu e me empurrou.

R: Tu, W, no lugar dele, naquele momento, teria entendido dessa forma?

W: É, acho que não.

R: Então, que soluções vocês podem sugerir para melhorar esse relacionamento. Fazer Jp jogar de forma mais rápida talvez não seja a solução mais adequada, pois não teríamos como fazer isso... Esse é o ritmo dele, assim como tu (W) também tem o teu ritmo. E, tu, Jp, tem alguma idéia de como podemos resolver essa situação?

Jp: Já sei professora, porque que a gente não tenta mudar de posição? Eu acho que se eu ficasse no meio de campo e outro colega fosse o goleiro seria melhor. Porque eu também fiquei triste de não ter pego a bola.

R: É, Jp, como que tu se sentiu?

Jp: Eu só fiquei triste. Queria que fosse diferente. Eu não gosto muito de ficar de goleiro.

R: Então, tu acha que trocando de posição, as coisas podem melhorar para vocês dois e também para os outros colegas que estão jogando?

Jp: Acho que sim. Não sei o que os colegas acham?

R: Essa é uma proposta de solução mais viável, né, Jp, que pode ter bons resultados. Quem sabe tu não leva isso para a turma, e daí a gente vê o que quê os outros pensam. Já que vocês não estão mais tão chateados um com o outro e surgiu uma nova proposta, quem sabe a gente não chama todos os colegas e abre uma rodinha para falar sobre isso?

Jp: Eu concordo.

W: Eu também concordo, acho que pode dar certo sim.

Como se observa neste exemplo, para resolver o conflito em questão, foi necessário conversar sobre os sentimentos dos alunos que afloraram a partir da situação-problema. Além disso, para que os próprios alunos conseguissem atingir uma solução conjunta, foi importante a professora organizar os fatos, delimitando as causas do conflito, solicitando sugestões de soluções e apontando algumas das suas conseqüências. A professora R salientou, nesse sentido, que o pedido de que Jp agisse de forma mais rápida para pegar a bola poderia não ser uma solução muito boa, já que cada aluno tem o seu próprio ritmo, que é uma característica particular e de difícil modificação. Em meio aos sentimentos dos alunos, surgiu outra proposta de resolução do conflito, que foi considerada, pelos próprios alunos, de maior probabilidade de eficácia (a troca de posição entre os jogadores). Sendo a sugestão proposta algo que envolvia a turma toda, a professora pediu que fosse discutido em conjunto, entre todos os alunos. Levar a discussão ao conhecimento de

todos, e não apenas a solução escolhida, era uma maneira de implicar também aos colegas na resolução do conflito. Isso, segundo Sastre e Moreno (2002), é uma metodologia de trabalho que vai habilitar, continuamente, os alunos a desenvolverem recursos próprios para a resolução de conflitos. Nas palavras dessas autoras, o papel do professor também é:

[...] procurar fazer com que todos(as) os(as) alunos(as), sem exceção, participem da resolução de cada conflito, incentivando quem se retrai ou se inibe a intervir, já que a finalidade não é a resolução de um conflito concreto, mas sim a aprendizagem da resolução de conflitos, e isso requer uma experiência que só se adquire implicando-se cognitivamente e afetivamente (SASTRE; MORENO, 2002, p. 58).

De forma a implicar a turma na resolução do conflito derivado entre os integrantes da equipe de futebol, a professora solicitou que se reunissem em sala de aula para falar sobre o fato ocorrido. Enquanto os alunos se organizavam, a professora solicitou a W que descrevesse para a turma o que se sucedeu entre ele e Jp. Através da transcrição desses diálogos entre a professora e os alunos, percebe-se que o modo de mediação dessa professora corresponde a algumas premissas do pensamento piagetiano, tal como será analisado.

R: W, depois que os colegas sentarem, eles vão querer saber por que os chamamos aqui. Então, quem sabe tu inicia a falar, explicando a briga de vocês, dizendo o que aconteceu e porque vocês se ofenderam e se bateram. Também pode falar o que vocês pensaram em fazer nos próximos jogos para que isso não se repita.

W: Ah, não professora, explica a senhora. Eu não vou saber falar direito.

R: Vai sim. Olha o quanto a gente já conversou sobre isso. Tu já me explicou porque apelidou o colega; ele também afirmou que ficou triste de ter errado. Agora vocês precisam falar isso para a turma e pedir que eles opinem sobre o que pensam e se aceitam a proposta de Jp (de mudar de lugar) ou têm outras sugestões a fazer. O Jp também vai falar como se sentiu e vai dizer para a turma o que pensou como solução para o problema. Certo Jp?

Jp: Tá bem, professora, mas o W começa.

W: Tá, eu inicio falando, mas tu continua, viu?

Jp: Tá, mas qualquer coisa tu nos ajuda, né, professora.

R: Não se preocupem, eu estarei aqui, ao lado de vocês, caso vocês precisem de algo, mas quem vai falar vai ser vocês.

Por meio deste exemplo, é possível verificar que a professora R desafiava os alunos a eles mesmos se expressarem sobre os conflitos que aconteciam. Também os incentivava a perguntar para os colegas o que achavam e quais suas idéias para

melhorar os relacionamentos no grupo. Dessa forma, a professora pretendia que os alunos resolvessem por si mesmos as desavenças, não subestimando as suas capacidades. Pelo contrário, os estimulava a experimentarem, a se expressarem da forma como podiam, colocando-se à disposição para uma pequena ajuda. Essa forma de mediação facilitou e proporcionou o desenvolvimento dos alunos em âmbito cognitivo, afetivo e social.

Após a exposição dos alunos (W e Jp), na qual W exclamou que “havam brigado e que tinha chamado o colega de lesma porque não pegou a bola” e Jp expressou que “ficou triste pelo que aconteceu e queria a ajuda da turma para resolver o problema”, os colegas foram tomando conta da discussão.

M: Eu acho que vocês devem fazer as pazes. W pede desculpa para Jp e Jp pede desculpa para W. Daí vai ficar tudo bem!

R (professora): Será que com um pedido de desculpas isso não vai mais acontecer? Já que o Jp pode perder a bola novamente e o outro time fazer um gol, deixando-o triste mais uma vez? Isso pode acontecer com qualquer um, mas Jp está nos dizendo que ficou triste de ter deixado a bola passar. Antes, enquanto conversávamos, ele fez uma proposta para que isso não acontecesse mais. Vamos escutar a proposta dele?

Jp: Eu não gosto muito de ficar de goleiro, então eu pedi para a professora para trocar de lugar.

R (professora): E eu disse que precisávamos falar sobre isso com o grupo todo, para ver o que a turma acha.

V: Eu acho que Jp é bom de goleiro, só é meio devagar.

S: Eu não quero trocar de lugar com ele, estou bem no meu lugar.

R (professora): Se ninguém quiser trocar de lugar com Jp teremos que ver uma outra solução para o problema, para que isso não aconteça mais. Alguém tem alguma sugestão?

G: Ninguém reclamou de Jp, só o W. Por quê que ele não sai do jogo, já que é ele que tá reclamando?

R (professora): Será que é justo tirar alguém do jogo? Não haveria outro meio de resolver isso?

M: Eu não acho certo tirar ninguém do jogo.

R (professora): O que podemos fazer, então? Parece-me que ninguém quer assumir o lugar de Jp, mesmo ele querendo trocar. Só que, às vezes, ele diz se sentir mal nesse lugar, por não gostar muito. Será que só o Jp precisa estar num lugar que não está gostando? E se o Jp quiser sair desse lugar, como demonstrou, não vai ter mais goleiro?

S: Bá, professora, é mesmo. Eu não tinha pensado nisso.

V: É, eu disse que Jp era bom de goleiro, mas não me dei conta que é ele que quer sair... Eu acho que sei o que podemos fazer, se todo mundo concordar. Eu acho errado só o Jp ficar de goleiro. Então, por quê que a gente não faz um rodízio, em cada jogo um do time é o goleiro. O quê que vocês acham?

M: Eu acho melhor mesmo, porque daí todo mundo fica igual.

G: É, daí a professora podia ver quem é o goleiro em cada jogo, para cada um ser uma vez.

R (professora): A gente pode organizar uma ordem, ou pela chamada, ou fazer uma lista. Isso podemos fazer juntos. Mas gostaria de saber se todos concordam com a sugestão de V?

Jp: Eu concordo, não me importo em ser goleiro de vez em quando, mas não sempre. Eu também gosto de jogar bola, lá no meio.

W: Eu concordo também.

R (professora): Alguém discorda que seja assim? (Ninguém se manifesta) Então, combinamos assim, em cada jogo, um de vocês será o goleiro. Vocês viram como a gente pode sempre achar uma solução que seja aceita por todos? Vocês conseguiram encontrar um jeito de que todo mundo ficasse satisfeito. [...]

Pelo exposto, é inteligível a maneira como a professora R realizava a mediação de conflitos que envolviam violências psíquicas. Neste exemplo, ela procurou abrir espaço para que novas propostas fossem expressas e analisadas, buscando soluções mais satisfatórias às pessoas envolvidas e que visasse o bem de todos. Essa conduta tem por finalidade a resolução dos conflitos por meio de uma associação criativa dos pontos de vista dos alunos, o que exige o descentramento do próprio ponto de vista para contemplar o do outro. Isso implica processos de reciprocidade e respeito mútuo entre os participantes das relações interpessoais.

Quanto à manifestação de sentimentos pelos alunos, a professora, ao estimular a exposição dos sentimentos (ficar chateado, não querer ser sempre goleiro) que lhe pareciam presentes no momento do conflito ou durante a tentativa de resolução, permitia que os alunos se expressassem sobre suas emoções e conflitos internos. Isso os auxiliou a tomarem consciência sobre os seus próprios estados de ânimo (estar chateado ou estar triste) e a perceberem que estavam tendo seus sentimentos reconhecidos.

No exemplo a seguir, a mediação do conflito se deu por meio da problematização das atitudes do aluno (W). Nesta ocasião, a professora teve como intenção tornar conscientes a W as suas ações e fazê-lo refletir sobre as conseqüências que acarretaram.

A: Esse carrinho nem é teu.

W: Quem disse que não é. É meu sim. Quer ver como é meu? (Nesse momento, W segurou o braço de A e começou a torcê-lo, até machucar. A gritou, chamando a professora.)

A: Professora, o W está me machucando!

A professora interferiu na desavença e, após conseguir separar os alunos, buscou problematizar o fato de W ter recebido um “não”, ou melhor, de a colega não ter concordado com algo que ele falou, e partir para a agressão. A professora

verbalizou a W esses sentimentos, como tentativa de que depreendesse o motivo dos seus atos e a dificuldade de controlá-los.

R (professora; em direção a W): Sempre que alguém não concorda com a gente, nós vamos pegar e bater na pessoa? Está certo isso? O que será que está acontecendo? Tem momentos que precisamos nos controlar, né?

Neste caso, não foi objetivo da professora solucionar a desavença entre W e A, pois saber de quem era o carrinho não ajudaria a evitar novos desentendimentos. Como o conflito se agravou a partir do ato de impulsividade de W (segurar e torcer o braço de A), a intenção da professora era fomentar, neste, a reflexão sobre os seus atos e o maior conhecimento a respeito de si próprio. Detendo desse conhecimento sobre si, os alunos poderão realizar um maior controle sobre as suas ações (TOGNETTA, 2005).

Esse modo de trabalhar os sentimentos dos alunos é reconhecido pela literatura acerca do tema. Fante (2005), por exemplo, atribui às escolas a necessidade de educar os sentimentos das crianças, para que conheçam mais sobre os seus medos, frustrações, angústias e impulsividades. Isso, segundo essa autora, irá possibilitar a formação de adultos mais continentos e prudentes. As contribuições de Sastre e Moreno (2002) corroboram com essas idéias, tal como é descrito pelas próprias autoras:

Quanto mais cedo atue a aprendizagem no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas (SASTRE; MORENO, 2002, p. 52).

Na turma investigada, a maior parte das ações da professora R correspondeu às premissas defendidas nas referências citadas acima. Contudo, houve situações às quais a mesma não soube atenuar e momentos propícios à educação moral que foram desprezados. Tais observações foram ressaltadas pela pesquisadora e discutidas com a professora, que revelou não ter atentado às mesmas no instante em que os fatos transcorreram. Uma dessas ocasiões ocorreu quando uma aluna (S) exprimiu verbalmente diante de toda a turma, em voz alta, que “É muito fácil ler. Quem não consegue é porque é muito burro” (sic). A professora escutou essa

expressão de violência psíquica hostil aos colegas, mas não reagiu, simplesmente continuando a aula, como se nada tivesse acontecido.

Essa questão pode ser analisada em relação às concepções de Fante (2005) e de Sastre e Moreno (2002) quanto à função da escola de educar os sentimentos das crianças. Salienta-se, nesse sentido, que a essa manifestação de violência de S em direção aos colegas poderia ter correspondido um movimento em prol da educação moral dos alunos. Uma potencial oportunidade seria a de estabelecer um espaço de discussão na turma, para que fossem abordados, justamente, assuntos referentes à violência psíquica. Dessa forma, temas como ofensas, xingamentos e ameaças que se reportam ao âmbito escolar seriam trabalhados com os próprios protagonistas e no ambiente mesmo em que se efetuam. Garcia (2008) também evidencia a importância da promoção de espaços em sala de aula para que sejam debatidas questões acerca de atitudes e de sentimentos. Essa seria, para esse autor, a contribuição social das escolas para o desenvolvimento das subjetividades ímpares desses indivíduos.

Sastre e Moreno (2002) e Fante (2005) têm opiniões concordantes a favor da resolução de conflitos em sala de aula. Enfatizam que é exercitando os alunos a resolverem situações de conflitos que se permitirá que aprendam a fazê-lo de forma cada vez mais satisfatória. Também evidenciam que se pode iniciar pela apresentação de conflitos fictícios aos alunos para, depois, passar para os conflitos que se expressam na sala de aula. Sastre e Moreno (2002) revelam que a utilidade em se trabalhar dessa forma é poder:

[...] habitá-los(las) a refletir de maneira adequada sobre conflitos, sem que exista a forte implicação emocional que costuma ocorrer nos conflitos reais, com a idéia de facilitar tal reflexão quando estiver presente a carga emocional que acompanha os conflitos reais e que os torna mais complexos (SASTRE; MORENO, 2002, p. 56).

Na sala de aula investigada, era constante a introdução de diversos temas dirigidos à educação moral das crianças e à aprendizagem de resolução de conflitos. Eram dilemas morais que desencadeavam inúmeras discussões acerca, por exemplo, dos direitos e deveres das crianças, da questão da amizade e do modo de entendimento e resolução de conflitos. Esses aspectos eram apresentados pela professora R como pertinentes a um aprendizado habitual, já que havia o

entendimento pela mesma de que a aprendizagem emocional era parte das atribuições escolares. Os temas eram abordados à medida que surgiam espontaneamente, ou quando a professora apresentava algum material que os abarcava. A dedicação e o tempo utilizados para serem trabalhados tais pontos era tal qual o dispensado a qualquer conteúdo didático ou, muitas vezes, ainda maior. Várias ocasiões comportaram temas morais, porém algumas servirão para exemplificação.

Em dada oportunidade, enquanto a professora R afirmava que “o único mamífero com capacidade de voar é o morcego” (sic), os alunos começaram a falar e questionar acerca deste tópico, expressando-se todos simultaneamente. Diante desse alvoroço, a professora interrompeu a lição e solicitou que os alunos lhe dissessem se conseguiram compreender algo do que os colegas exprimiram, já que todos o fizeram ao mesmo tempo. Nesse ínterim, também interrogou como os alunos acham que devem proceder para requerer a palavra quando do desejo de expressarem-se. Após questioná-los, deixou-os livres para manifestarem os seus pontos de vista. Essa forma de abordagem às questões morais desafiava os alunos a refletirem sobre a situação-problema (o que fazer para pedir a palavra?), colaborando para a formação de pensamentos autônomos. Também possibilitava a escuta aos colegas, permitindo-lhes conhecer sobre as suas opiniões e concepções no que tange àquele mesmo assunto. Logo, como resultado da discussão entre os vários pontos de vista, ricos em divergências e contradições, dava-se o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças.

Além dessa temática, que surgiu em meio a uma aula, oportunizando o seu enfoque, outras formas de envolvimento dos alunos nos debates morais foram empreendidas. Para a reflexão acerca da amizade foi proposto um texto cujo título depreendia o seu foco. Denominava-se “Quer ser meu amigo?” e versava sobre as relações de amizade em formato de cooperação, em que a ajuda ao próximo não se amparava em interesses particulares, mas no bem comum e na reciprocidade. A discussão desencadeou-se sobre uma situação de conflito, em que os alunos começaram a se questionar o que acontece quando alguém não quer ser nosso amigo ou, por outro lado, por nós não é estimado. Várias opiniões foram expostas a esse respeito. Em algumas, prevalecia o direito de uma pessoa não gostar de outra e não estabelecer laços de amizade com esta e, num outro extremo, defendia-se a importância de as pessoas serem amigas, entrarem em acordos e fazerem as pazes

em casos de desavenças (mesmo entendendo que, às vezes, isso não acontece).

Alguns diálogos foram representativos dessa discussão:

R (professora): E daí, pessoal, o que acharam do texto?

D: Eu gostei, professora, mas achei o final tão triste... porque eles acabam se separando.

R (professora): É, mas por que eles se separaram?

D: Porque o menino queria comprar a amizade do passarinho, só para garantir que teria um amigo.

R (professora): Isto! E o passarinho não quis essa forma de amizade.

J: É professora, eu também tive um amigo que não é mais meu amigo.

R (professora): É, J, e o quê que aconteceu entre vocês para não serem mais amigos?

J: Ele fez uma festa de aniversário e convidou todo mundo e não me convidou. Eu fiquei chateado e perguntei por que ele não me convidou. Ele disse que a mãe dele não tinha deixado. Agora a gente não é mais amigo.

R (professora): Mas foi tu ou ele que não quis mais ser amigo?

J: Acho que fui eu, porque ele deveria ter me dito antes que não poderia me convidar por causa da mãe dele... Daí todo mundo falava sobre a festa e eu era o único que não sabia de nada. Daí eu não consegui mais ser seu amigo.

R (professora): E como que tu se sente de não ter mais esse amigo?

J: Eu fiquei triste no início, mas já aceitei, porque eu acho que naquele momento ele não foi meu amigo. Então, por que eu vou ficar amigo de alguém que não foi sincero comigo.

R (professora): É parece que tu ficou bem chateado mesmo. [Tempo] E o resto da turma, o que acha disso que aconteceu com J?

A: Eu acho que eles tinham que fazer as pazes, porque a briga foi por causa da mãe dele, e não que ele não quisesse ser mais amigo de J.

M: Eu não concordo, porque o J ficou brabo com ele e não desculpou o que ele fez. Então, como que vão ser amigos...

S: Às vezes, é impossível ser amigo de alguém, porque aquela pessoa não nos passa na garganta.

R (professora): Como que é isso S?

S: Ah, professora, às vezes as pessoas nos fazem coisas que não gostamos e não se consegue ser amigo.

R (professora): Já aconteceu isso contigo?

S: Sim, eu tive uma amiga que me traiu. Eu contei um segredo para ela, disse que não podia contar para ninguém e ela foi direto falar para a pessoa principal, que eu não queria que ela falasse.

R (professora): E o quê que aconteceu?

S: Bá, professora, eu queria até bater nela. Mas não fiz isso. Só não falei mais com ela. Foi isso. Ela até veio me procurar um dia, pedir desculpas, mas eu não a desculpei. Falei que não queria mais ser amiga dela.

V: E, professora, nesse caso aí, o quê que a gente pode fazer quando alguém não quer ser nosso amigo ou não gosta da gente?

R (professora): Não sei, precisamos pensar sobre isso juntos. Alguém tem alguma resposta para o V?

S: Eu acho que sempre vai ter alguém que não vai gostar da gente ou não vai querer ser nosso amigo, sempre. Eu, por exemplo, gosto da Gr e quero ser amiga dela. Ela, acho que também, porque somos amigas. Agora, tem outras gurias que eu não gosto, então, não quero ser amiga delas.

M: Acho que cada um de nós tem o direito de não ser amigo de alguém, ninguém é obrigado a ser amigo de todo mundo...

G: Eu acho que todo mundo tinha que ser amigo... Mas nem sempre isso acontece. As pessoas tinham que ser todas amigas, se darem bem, não brigar...

S: Eu concordo contigo G, eu também gostaria que fosse assim, mas às vezes não consigo ser amiga de alguém. Às vezes, tenho vontade de pegar aquela pessoa e esganar.

G: Isso não pode acontecer né, não podemos brigar.

R (professora): Então, o que se pode fazer quando não se gosta de alguém?

G: Se não pode ser amigo, acho que cada um deve ficar no seu canto, sem brigar.

S: Foi isso que eu fiz, ao invés de esganar ela, só não quis ser sua amiga. Não briguei, mas também não falei mais com ela.

G: É, mesmo eu achando que todos deveriam ser amigos, isso às vezes não é possível.

R (professora): Eu vejo que vocês têm opiniões diferentes quanto a isso, né. Alguns acham que todos devem ser amigos, outros acham que precisamos ter o direito de não ser amigo de alguém. E que é melhor não ser amigo do que brigar, se ofender, se bater. É isso, pessoal?

[Os alunos responderam que sim]

R (professora): Também percebo que vocês conseguiram expressar suas idéias, mesmo diferente das dos colegas, e que cada um respeitou a opinião do outro. Será que não é esse o nosso aprendizado de hoje?

G: Acho que sim, professora, porque mesmo achando que todos devem ser amigos, eu entendo a S e o J que não conseguiram voltar a ser amigos daqueles amigos de antes.

R (professora): Então, isso é importante, tentar entender a opinião do colega, né.

S: Eu também entendo a opinião da G, concordo em parte com ela, mas acho que tem pessoas que não conseguimos mais ser amigas.

R (professora): É, pelo que vocês estão falando depende muito da situação, do que aconteceu em cada caso, para a gente ver se pode ou não ainda ser amigo de alguém.

S: É isso professora.

G: É, as coisas são difíceis de resolver, às vezes.

R (professora): Quando envolve sentimentos, parece que é mais difícil ainda, né.

Por fim, não houve consenso sobre uma única forma a ser seguida, contudo, os dois pontos de vista foram considerados e destacados como possíveis modos de lidar com a situação-problema. Observou-se que a professora R mediava a conversação através de questionamentos sobre os sentimentos dos alunos, para que eles pudessem expor seus pensamentos e fossem construindo e consolidando as suas próprias idéias, na troca com os colegas. A professora colocava-se mais como observadora desse processo de construção de conhecimentos.

Em outro momento escolar, o entendimento de conflitos e de como solucioná-los foi introduzido por meio de uma metáfora, na qual a professora relatou uma situação de desarmonia entre dois animais (um cachorro e um papagaio) e inquiriu sobre como aquele impasse poderia ser resolvido. Na discussão travada entre os animais, ambos competiam suas qualidades e habilidades, de forma a determinar qual deles apresentava maiores benefícios à sua dona. O conflito se exacerbava

pelas tamanhas diferenças entre os seus protagonistas (o cachorro e o papagaio). Diante dessa situação-problema apresentada, percebeu-se que os alunos se interessaram em criar estratégias para o término do contratempo entre o cachorro e o papagaio. Muitas idéias se interpuseram, destacando-se a importância singular de cada animal para a dona, as desigualdades entre eles e, também, o quanto eles poderiam sair ganhando caso conseguissem encontrar um meio de conviverem pacificamente.

O recurso de utilizar uma situação-problema fictícia possibilitou que a professora aproximasse a temática dos conflitos aos problemas enfrentados pelos próprios alunos em sala de aula. Quando dessa comparação com as vivências dos alunos, foi evidente uma maior dificuldade dos mesmos em responder por si próprios e se colocar no lugar do outro, o que, por si só, demonstra a relevância do desenvolvimento desse tipo de atividades em sala de aula.

O estudo de uma situação-problema, seja fictícia ou real, proporciona a construção de conhecimentos e possibilidades criativas de como solucionar conflitos. Esse aprendizado, produzido paulatinamente pelos alunos, implica “a busca de decisões conjuntas, o respeito mútuo, o compromisso na solução e na elaboração de projetos coletivos e o estabelecimento de relações de reciprocidade” (FANTE, 2005, p. 134). Como consequência, os alunos terão maior facilidade na resolução de futuros conflitos no relacionamento com os outros, ao mesmo tempo em que poderão promover e fortalecer relações de cooperação, atitudes que irão repercutir na consolidação de convivências interpessoais mais pacíficas. Esse interesse em possibilitar uma aprendizagem para a vida, que não envolvesse apenas a resolução de conflitos presentes na escola, era observado através das ações desenvolvidas pela professora R na turma pesquisada. Sastre e Moreno (2002), em seus estudos, também defendem essa idéia, como pode ser percebido na citação a seguir.

Nossa proposta não é exclusivamente resolver determinados conflitos que se estabelecem na escola, mas formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam (SASTRE; MORENO, 2002, p. 58-59).

Na sala de aula investigada, vários fatores contribuíram para a consecução de um espaço de formação para a vida, ou, como se refere Arroyo (2000), para a aprendizagem de ser humano. Um desses aspectos foi a possibilidade do desenvolvimento de vínculo entre os integrantes das relações constantes nesse ambiente sócio-moral, em que um intenso contato humano se fez presente entre os autores da relação pedagógica (professora R e os alunos). Os alunos demonstraram-se demasiado afetivos e a professora receptiva a toda essa afetividade e manifestação de sentimentos.

Outro elemento de grande pertinência, que teve como pano de fundo o clima de interações humanas constitutivo das relações entre os alunos desta turma e a professora R, se efetivou na disponibilidade desta professora em promover a configuração de um meio de convivência em sala de aula amparado pela sensibilidade e escuta aos sentimentos dos alunos. A elocução de emoções, medos, incertezas, valores e intenções das crianças era enfatizada na sua prática pedagógica, como denotado mediante suas próprias palavras.

R: Eu gosto muito que a criança converse, que ela se abra, fale dos problemas dela. Como um dia tu observou, que nós fizemos a rodinha ali e cada um ia contando sobre si... e surgiram coisas que a gente nem imaginava. Então, eu acho que a criança precisa de alguém que ouça ela, ela precisa disso. Então, é um momento que ela tem para isso, falar sobre o que quiser. [...] Eu procuro ouvir e se vejo que um aluno tem uma coisa que está angustiando mais ele eu procuro conversar sobre isso. Porque tu vê né, algumas coisas que ele te diz tu já percebe se ele tem alguma ansiedade e alguma coisa para ser resolvida. Então a gente conversa, às vezes em particular, às vezes junto com a turma. Depende da situação. Às vezes chama a mãe também. (Transcrição de parte da entrevista)

Arroyo (2000) entende que a expressividade desses sentimentos e a empatia dos professores pelas necessidades emergentes dos alunos é a essência para a efetivação de uma educação de qualidade. Este autor ainda ressalta a exigência de os professores se revelarem como humanos na relação com os alunos, dando-lhes a conhecer as suas fraquezas e não temendo as incertezas. Afirma que, somente assim, os alunos poderão aprender a principal matéria a ser ensinada pela escola: a aprendizagem de ser humano.

Quanto a isso, salienta-se que, através da escuta às queixas e expressões de pensamentos e sentimentos pelos alunos, o respeito e a aceitação incondicionais

guiaram a prática da professora R. Verificou-se, ainda, por meio da sua postura imparcial e, invariavelmente, humana no tratamento com a turma, a sua sensibilidade e valorização das vivências singulares de cada participante do encontro interpessoal.

Todos esses fatores foram de imensa relevância para a construção de um espaço em sala de aula em que conflitos e violências psíquicas puderam ser trabalhados e resolvidos de modo a possibilitar a aprendizagem emocional dos alunos. Nesse ambiente sócio-moral, também se obteve a oportunidade de crescimento pessoal, por meio de um maior conhecimento de si próprio e dos outros, do respeito mútuo, da reciprocidade e das relações de cooperação. Tudo isso se torna essencial quando o objetivo da educação é a formação de adultos responsáveis e comprometidos com a prevenção das violências e a propagação da paz.

Cada vez mais são desenvolvidos programas e estratégias nas escolas (do Brasil e do mundo) tendo como objetivo a redução da violência e a ampliação dos mecanismos de expansão da paz. Essas iniciativas são fundamentadas na convicção de que as violências podem ser evitadas e de que algo precisa ser construído em seu lugar (FANTE, 2005). Fante (2005) defende que os valores humanos da tolerância e da solidariedade devem ser ensinados aos alunos para substituir as violências. Sastre e Moreno (2002) acreditam que a aprendizagem emocional (conhecer mais sobre os seus próprios comportamentos e os dos outros) é o primeiro passo para a aprendizagem de resolução de conflitos, e que tais aprendizagens são necessárias para minimizar as expressões de violências.

Nas considerações finais deste estudo é apresentada uma forma possível de prevenir as violências nas escolas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora R, com respaldo teórico em “ações de combate e prevenção do *bullying* escolar”, apontadas por Tognetta e Vinha (2008, p. 222).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica de uma professora (R) da segunda série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Santa Maria – RS quanto ao modo de enfrentamento dos conflitos e violências psíquicas resultantes das relações entre alunos. Dentro deste contexto, buscou verificar se as suas ações em sala de aula colaboraram para a prevenção das expressões de violências na escola e repercutiram no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

As contribuições dessa investigação puderam elucidar se as interações conflitantes foram equacionadas pela professora de modo a possibilitar a construção de relações cooperativas em sala de aula ou a expansão das violências psíquicas entre alunos.

Os resultados encontrados demonstraram que, na forma de enfrentamento da professora R às situações de conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos, predominou o processo de mediação, através do qual a mesma proporcionou o auxílio aos alunos na procura por soluções mais adequadas aos problemas e no estabelecimento de acordos entre as partes envolvidas. A professora não resolvia as discussões ou desavenças em seus lugares, apenas fazia-lhes questionamentos e apontamentos, em caso de necessidade, para que, eles mesmos, pudessem chegar às suas próprias conclusões. Levando-se em conta essa atitude, pode-se dizer que a professora cooperava com os alunos, na medida em que os encorajava a refletirem sobre os seus problemas, para que eles mesmos se tornassem autores dos meios de resolução. Dessa maneira, a professora também os respeitava, ao considerar os seus pontos de vista e demonstrar aceitação e empatia pelos seus sentimentos e pensamentos, destituída de julgamentos. Logo, a reciprocidade foi um elemento que se sobressaiu na relação da professora com a turma, em que o respeito se dava de ambos os lados. Tanto os alunos a consideravam e reconheciam a sua autoridade, como a professora lhes retribuía esse respeito, por meio de atitudes que lhes permitia a participação nos processos de decisões e na construção de regras e normas condutoras dos comportamentos em sala de aula, incluindo os da professora.

Ao proporcionar espaços de troca e interlocução entre os alunos em sala de aula, a professora R também vislumbrava a construção de conhecimentos pelos mesmos. Não fazia distinções entre vítimas e autores de violências psíquicas: todos os alunos eram considerados como iguais e reconhecidos como sujeitos em formação, com possibilidades para desenvolver novas estratégias e modos diferenciados de se relacionar. A conquista dessa aprendizagem por parte dos alunos dependia do maior conhecimento acerca de si e dos outros, da identificação de qualidades em sua maneira de ser e de sentir, como também, do reconhecimento dos aspectos que os diferenciava dos colegas, tendo como preceito o respeito pelas singularidades de cada um. Para que esses movimentos fossem realizados por parte dos alunos, tornava-se particularmente importante o papel desempenhado pela professora.

Todos esses aspectos, presenciados na prática pedagógica da professora R, são considerados por Tognetta e Vinha (2008, p. 222-223) como “ações de combate e prevenção do *bullying* escolar [...] que devem e podem ser realizadas no cotidiano escolar”. Dentre outras ações, também enunciadas pelas autoras, serão salientadas as que se evidenciaram no trabalho realizado pela professora participante da pesquisa.

Como fundamento a essas ações, Tognetta e Vinha (2008) destacaram a necessidade da instituição de relações de confiança dos alunos com a professora (figura de autoridade). Quanto a isso, observou-se que a afetividade e o vínculo com os alunos permearam as condutas da professora R, possibilitando que se estabelecesse um clima de interações humanas na sala de aula em questão. Essa peculiaridade da relação da professora com a turma foi um elemento que facilitou a sua observação aos alunos, portando-a de sensibilidade emocional para distinguir as situações de conflitos comuns daquelas que envolviam violências psíquicas e careciam um olhar diferenciado.

A configuração de um “espaço de escuta”⁷ aos sentimentos dos alunos demonstrou-se como outra prática positiva para a prevenção dos atos de violências.

⁷ Empreguei o termo “espaço de escuta” entre aspas por não se tratar de um momento específico e delimitado em que se permitia a expressão dos sentimentos e pensamentos das crianças. Na turma investigada, os diálogos e manifestações de pensamentos eram consentidos em vários momentos – tentando corresponder às necessidades dos alunos –, assim como a abordagem sobre sentimentos e valores morais era considerada como parte importante da construção de conhecimentos pelas crianças. Tognetta e Vinha (2008) propõem a realização de assembléias para que sejam discutidos os problemas da turma e construídas soluções conjuntas. A utilização de assembléias não foi

Esse modo de trabalhar sobre sentimentos e valores morais percorreu e perdurou durante as várias atividades desenvolvidas pela professora R. Para Tognetta e Vinha (2008) esse é um meio de possibilitar e auxiliar as crianças a se manifestarem sobre os mais diversos assuntos, dando-se a conhecer também sobre os sentimentos dos outros. Com a construção desse espaço de escuta e de reflexão na turma investigada, abriram-se possibilidades para que os alunos expusessem suas idéias, seus modos de ser e de pensar, realizassem escolhas com segurança e responsabilidade e participassem da elaboração (e revisão) constante de regras e condutas a serem seguidas. Por meio dessa estratégia de trabalho, foi possível visualizar que, aos poucos, as crianças foram se tornando mais confiantes e destemidas, além de demonstrarem maior sensibilidade pelos sentimentos dos outros. Ao se expressarem sobre o que sentiam e refletirem sobre os problemas que os envolvia, os alunos puderam conhecer mais a si próprios. Através dessa tomada de consciência sobre as suas atitudes e sentimentos, percebeu-se uma maior compreensão, valorização e respeito a si mesmos e aos colegas. Estes movimentos repercutiram na colaboração ao desenvolvimento das suas autonomias.

Outra ação a favor do combate às violências nas escolas é referida por Tognetta e Vinha (2008, p. 229) como a “elaboração de regras a partir das necessidades”. Nessa forma de trabalho, as normas e regras são criadas ao mesmo tempo em que os conflitos acontecem e precisam ser mediados. Elas são elaboradas para a regulação da convivência das pessoas. Na turma da professora R, esse era um aspecto ainda a ser conquistado. Observava-se que tanto os alunos como a professora participavam da construção de acordos e regras, até porque para que se desse a organização do ambiente da sala de aula e o cumprimento dos contratos estabelecidos era necessário que houvesse a compreensão do ponto de vista do outro e a consonância entre as suas idéias. No entanto, nem sempre as regras foram reorganizadas ou repensadas no momento em que os problemas ocorriam. Muitas vezes, o que se dava era a recordação pela professora de acordos que já haviam sido elaborados a priori (não se deve chamar aos colegas por apelidos). Em apenas algumas ocasiões os modos de convivência foram repensados e reestruturados, como no exemplo do desentendimento ocorrido entre

verificada na sala de aula em estudo, já que se trata da instituição de momentos específicos para a escuta aos alunos. Na turma da professora R eram feitas como que “micro-asmbléias” em várias ocasiões durante as aulas, mediante o surgimento das necessidades dos alunos em se expressarem e a oportunidade de serem trabalhados conflitos e valores morais.

W e Jp durante o jogo de futebol, em que a turma teve de refazer um acordo, no qual Jp não seria mais sempre o goleiro, mas haveria um rodízio entre os jogadores, sendo que em cada jogo um assumiria essa função. Desse modo, constata-se que a forma de organização da convivência na turma em cuja “elaboração das regras se dê a partir das necessidades” é algo que ainda precisa ser mais praticado nas aulas da professora R, para que também possa auxiliar no combate às ações violentas.

Uma estratégia de trabalho empregada pela professora R foi a utilização de textos (Quer ser meu amigo?), histórias (Relato de uma discussão entre o cachorro e o papagaio), etc. para a apresentação e discussão de dilemas morais. O importante, nesse modo de inserção de temas referentes a valores morais em sala de aula, é atender para a forma como as discussões são conduzidas, tendo em vista a necessidade de os próprios alunos refletirem e debaterem sobre os assuntos, bem como estruturarem soluções para a resolução dos problemas apresentados (TOGNETTA; VINHA, 2008). Na prática pedagógica da referida professora, a observação aos alunos também se destacou enquanto método de trabalho. Ao propor discussões acerca de valores e sentimentos morais, esta se empenhava na função de observadora, utilizando-se de meios de questionamento ou apontamento apenas em circunstâncias em que os alunos demonstrassem incompreensões quanto à proposta das atividades. Respaldava essa atitude com o entendimento de que valores, virtudes e/ou sentimentos são construções que devem ser feitas por cada um, mediante parâmetros internos, e na troca entre iguais, tendo como base o respeito mútuo e a reciprocidade. Por isso, esta professora proporcionava em sala de aula momentos em que os alunos pudessem falar sobre si, sobre como se sentem e a sua compreensão das situações-problemas apresentadas. A partir da reflexão sobre quem são e como se portam diante dos acontecimentos, era-lhes permitida a compreensão sobre as suas próprias emoções e conflitos internos.

Dessa maneira, observou-se que a prática pedagógica da professora R para o enfrentamento de situações de conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos e, em prol de uma educação a favor da paz e contrária às violências, tinha início com a sua disponibilidade de escuta às expressões dos sentimentos e pensamentos dos alunos. O principal objetivo educacional desta professora era a constituição de um ambiente em sala de aula em que os alunos pudessem se manifestar com segurança e tivessem a garantia de que seus sentimentos seriam reconhecidos e respeitados.

Por meio deste trabalho investigativo, pôde-se depreender que a efetivação de um espaço de escuta a essas crianças permitiu-lhes refletirem sobre a sua existência, os seus valores e a sua relação com os outros. A partir dessas reflexões, puderam tomar decisões acerca dos inúmeros caminhos a seguir, apoiadas na realização de escolhas de acordo com a sua própria vontade. Com isso, os alunos obtiveram um maior conhecimento a respeito de si e a oportunidade de se sentirem valorizados, o que possibilitou o seu descentramento do próprio ponto de vista para considerar o ponto de vista do outro. Esse deslocamento de si para compreender a perspectiva do outro é condição para a realização de acordos sobre a melhor forma de agir (LA TAILLE, 1992).

Os resultados desses movimentos evidenciados nos alunos da turma pesquisada (a reflexão sobre a sua vida e formas de relacionamento com os outros, a possibilidade de efetuar escolhas e tomar decisões, a consideração ao ponto de vista alheio, o respeito às diferenças individuais e a capacidade para realizar acordos, contratos e negociações) são compatíveis com o modo de relacionamento cooperativo e com o processo de construção de autonomia pela criança. Com isso, conclui-se que a prática pedagógica da professora R contribuiu para a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula, favorável ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Além disso, os meios de resolução dos conflitos e das violências psíquicas ocorridas entre alunos utilizados por esta professora foram, na maioria das vezes, condizentes com as possíveis formas de combater e prevenir as violências nas escolas.

No âmbito deste trabalho, os resultados obtidos a partir do estudo de caso com a professora foram suficientes e responderam às questões a que esta pesquisa se propôs. Entretanto, seria interessante que novos estudos fossem conduzidos, no sentido de ampliar algumas categorias que não foram abordadas em profundidade nesta investigação.

Sendo assim, poderia ser foco de estudo o processo de formação inicial e continuada dos professores, visando o aprimoramento da atuação dos mesmos no que tange as manifestações das violências no contexto escolar.

Além disso, um enfoque mais detido acerca do tema autoridade *versus* autoritarismo seria oportuno, dada a importância desses conceitos para a prática pedagógica dos professores frente às interações conflitantes ocorridas em sala de aula.

Outras questões suscitadas e que requerem maior atenção, através do desenvolvimento de pesquisas na área, são:

- Como são equacionadas as violências em outros ambientes educacionais, como no ensino médio ou nas faculdades e universidades, em nível de graduação e pós-graduação?
- De que tipo são as violências ocorridas nesses meios supracitados e como elas se manifestam?

Essas são algumas provocações para o empreendimento de novas pesquisas, que venham a tratar das variadas formas de violências que se apresentam no campo das relações interpessoais em contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **A socialização incompleta**: alunos delinqüente expulsos da escola. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1991, São Paulo. Coletânea: Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papyrus, 1992.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. – 10. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSIS, O. Z. M. **Inteligência, vida social e afetividade**. In: ASSIS, O. Z. M; ASSIS, M. C. (orgs). PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil II. 4ª ed. Campinas (SP): Graf. FE; IDB, 2003.

BEAUDOIN, M-N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. – 29. ed. atual e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.

_____, Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. CMDCA, Santa Maria: Pallotti, 2003.

_____, Lei Federal nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Lei Maria da Penha, 2006.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico** – prosódico da língua portuguesa. Vol.1. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. **Grande dicionário etimológico** – prosódico da língua portuguesa. Vol.8. São Paulo: Saraiva, 1967.

CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

COLAVITTI, F. **Inferno na escola**. Disponível em: <http://www.escolavesper.com.br/veja/inferno_na_escola.htm>. Acesso em 23 abr. 2007.

DANI, L. S. C. **A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral**. Tese de Doutorado (não publicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2003.

_____. **Memórias da Escola**: as Significações do Autoritarismo na Relação Pedagógica e suas Repercussões na Construção da Personalidade Moral. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (orgs.) *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola / Rheta De Vries e Betty Zan; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTRELA, M. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização (1930)**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. 21. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1996.

FUKUI, L. **Segurança nas escolas**. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, I. Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, J. **Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola**. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (orgs.) *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GUARESCHI, P. A.; SILVA, M. R. (Coord.) **Bullying**: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1988.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Construção da profissão docente / professoralidade em debate**: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

ISAIA, T. P. **A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppge/diss_tatiane_08.pdf>. Acesso em 10 fev. 2009.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LA TAILLE, Y. de. **Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y. de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONARDI, E. S. **A resolução dos conflitos sociomorais e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos**. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.

LEME, M. I. S. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**. Psicologia: Reflexão e Crítica. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 367 – 380, 2004.

LOOS, H.; ZELLER, T. J. V. **Aprendendo a “Brigar Melhor”**: administração de conflitos sem violência na escola. Interação em Psicologia, v. 11, n. 2, p. 281 – 289, 2007.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. **Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente**. Acta Scientiarum. Humanan and Social Sciences. Maringá, v. 25, n. 2, p. 295 – 304, 2003.

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria Online. Vol. 81, n. 5 (supl.), p. 164-172, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MDT/Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6. ed. ver. e ampl. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORENO, M. et al. **Falemos de sentimento: afetividade como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, M. G. C. A. **Violência e escola**: o que pensam os/as professores/as. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, D. C. A **Inserção da Rede de Ensino no Enfrentamento à Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes**: uma Experiência em Santa Maria, RS. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (orgs.) Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

PACHECO, C. R. C. **“Caminhando sobre o fio da navalha”**: um estudo sobre a antípoda violência X não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2006.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

_____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REGO, T. C. R. **Educação, cultura e desenvolvimento**: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (org). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SANFELICE, J. L. **Sala de aula**: intervenção no real. In: MORAIS, R. de. (org). A Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SCRIPTORI, C. C. **Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia**. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (orgs.) Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

SILVA, A. M. M. **Educação e Violência**: qual o papel da escola? Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Biblioteca Virtual de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aida1.htm>>. Acesso em 23 abr. 2007.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / REDUC, 1991.

SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas (p. 187-205). Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SORDI, R. O. **Pelos caminhos do aprender**. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B.; CARVALHO, D. C. (orgs.) Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. In: Revista Educação e Pesquisa (USP). São Paulo: v. 27, n. 1, p. 87-104, jan./jun., 2001.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola**: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Estamos em Conflito**: Eu, Comigo e com Você! Uma Reflexão sobre o Bullying e suas Causas Afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (orgs.) Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

TRIGO, L. G. G. **Salas de aulas**. In: MORAIS, R. de. (org). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1995.

VASCONCELLOS, C. **É possível sair do marasmo**. – entrevista. Revista do Educador Direcional Escolas. São Paulo: Junho de 2006 (n. 17).

VINYAMATA, E. (org). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade.** (J. O .A. Abreu, & V. Nobre, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. (Trabalho original publicado em 1971).

_____. **A criança e seu mundo.** (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1982. (Trabalho original publicado em 1964).

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZALUAR, A. (Org.) **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZANELLA, A. V. **Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”:** algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B.; CARVALHO, D. C. (orgs.) **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevista semi-estruturada

Perguntas-guias:

- 1- Ocorrem conflitos entre alunos na sua sala de aula? De que tipo são os conflitos mais comuns? Dê exemplos.
- 2- O que você faz quando esses conflitos acontecem?
- 3- Você sabe o que quer dizer Fenômeno *Bullying* ou Violência Psíquica? Já ouviu falar disso? O que imagina que seja?
 - No caso da professora saber o que é, escutar o que ela sabe sobre o assunto e complementar com alguma informação, caso seja necessário, para que ela tenha um entendimento adequado sobre o termo.
 - No caso de não saber do que se trata ou não saber explicar, prestar as informações necessárias para que tenha um entendimento adequado do que seja *bullying* ou violência psíquica.
- 4- Você acha que acontece esse tipo de violência na sua sala de aula? (Conversar sobre essa ocorrência, lembrar alguns casos, já que a entrevista será após as observações na turma)
- 5- O que você faz quando esse tipo de violência entre alunos acontece em sua sala de aula? Como tem agido com os alunos quando esse tipo de violência acontece?
- 6- Você consegue identificar em suas práticas cotidianas com os alunos ações que estariam direcionadas ao combate e a prevenção da violência escolar e a proporcionar um ambiente saudável e cooperativo em sala de aula?

ANEXO B – Carta de Apresentação do Pesquisador à Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, data.

Para: Direção da Escola Municipal de 1º Grau <Nome da Escola>
Da: Profª Drª Lúcia Salete Celich Dani

Prezado(a) Senhor(a):

A Mestranda Clarissa Faverzani Magnago do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM está desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre o “Enfrentamento por professores de Ensino Fundamental de situações de violência psicológica entre alunos” sob minha orientação.

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola sob sua direção, solicita-se a sua colaboração para que a mestranda possa realizar observações em sala de aula e entrevistas com professor(es) de sua escola.

Desde já, agradeço sua compreensão.

Atenciosamente.

Profª Drª Lúcia Salete Celich Dani

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à professora (sujeito da investigação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento Informado

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar o enfrentamento por professores de situações de conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga nenhum prejuízo.

Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Entendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Concordo em participar desse estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a Psicóloga Clarissa Faverzani Magnago, que poderá ser contatada pelo telefone (55) 91152919.

Data: / /

Nome e assinatura do participante: _____

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais dos alunos que serão observados em sala de aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento Informado

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar o enfrentamento por professores de situações de conflitos e violências psíquicas ocorridas entre alunos em sala de aula.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Tenho liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo.

Por meio deste, autorizo a realização de observações pela pesquisadora na sala de aula do meu filho(a), sabendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Concordo que meu filho(a) participe desse estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a Psicóloga Clarissa Faverzani Magnago, que poderá ser contatada pelo telefone (55) 91152919.

Data: / /

Nome da criança: _____

Nome e assinatura do responsável pela criança: _____