

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA – IEPG

MANUEL ALFONSO DÍAZ MUÑOZ

EDUCAR PARA A PAZ:

ANÁLISE DE FATORES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS
PRÓ-SOCIAIS NA APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA PSICOPEDAGÓGI-
CO DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES

São Leopoldo

2006

MANUEL ALFONSO DÍAZ MUÑOZ

EDUCAR PARA A PAZ:

ANÁLISE DE FATORES FAVORECEDORES DE COMPORTAMENTOS
PRÓ-SOCIAIS NA APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA PSICOPEDAGÓGI-
CO DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES

Dissertação de Mestrado

Para a obtenção de Mestre em Teologia

Escola Superior de Teologia

Instituto Ecumênico de Pós-Graduação

Religião e Educação

Orientador: Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo

2006

RESUMO

O tema central da nossa dissertação é a violência e a educação nos valores no contexto escolar. O tema é abordado a partir da bibliografia disponível e da investigação realizada durante seis meses com os adolescentes da turma BP1 da EMEF Chico Mendes do Bairro Mário Quintana, em Porto Alegre, com o objetivo de investigar os fatores que, numa proposta de educação para a paz, favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitam comportamentos violentos no contexto escolar. O texto está estruturado em quatro capítulos. Os dois primeiros estão dedicados à fundamentação teológica e psicopedagógica da investigação, referenciada, basicamente, nas contribuições teóricas advindas de três linhas de pesquisa: em teologia, em psicologia social e do desenvolvimento e em pedagogia, especialmente na linha de educação nos valores e educação para a paz. Neste sentido, opta-se por um modelo de educação integral e solidária. O terceiro capítulo da dissertação descreve o percurso e a opção metodológica adotada na investigação, que é qualitativa. A técnica adotada é a pesquisa de campo, a partir de uma atitude participante. Por fim, no quarto capítulo, fazem-se a análise e o comentário dos dados coletados, tomando como referência básica as quatro variáveis trabalhadas no programa de intervenção implementado durante seis meses com os adolescentes sujeitos da investigação e relacionadas todas elas com comportamentos pró-sociais: auto-estima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos. A pesquisa constatou sinais de avanços nos comportamentos pró-sociais dos adolescentes, mostrando a possibilidade de educar para a paz nas escolas através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação.

Palavras-chave: educação para a paz; violência escolar; adolescência; comportamento pró-social; conflito e diálogo.

ABSTRACT

The central theme of our dissertation is violence and education regarding the values at school. This theme is discussed based on the bibliography available and an local investigation. This investigation was carried through six months, with adolescents of class BP1 of EMEF Chico Mendes from Bairro Mário Quintana in Porto Alegre. The objective of that research was to investigate the factors that, in a proposal of “education for peace”, favors the development of pro-social behaviors in the adolescents and prevents violent behavior at school. The text is structured in four different chapters. The first two chapters are related to the theological-psychopedagogical fundaments of the research. This refers to the contributions of theory from three areas of research, namely: Theology, Social Psychology and Education Development, especially in the line of educational values and education for peace. Therefore, is decided on a model of education based on the ideas of complete education and education for solidarity. The third chapter describes the course and the method used to carry out this research, which is the qualitative one. The adopted technique is the field research with participant attitude. The fourth chapter is based on the analysis and comments of collected data. For that purpose reference was made to the four parameters worked in the program of intervention. This was implemented during six months with the teenagers regarding their pro-social behaviors: self-esteem, expression / comprehension of feelings, cooperation relations and resolution of conflicts. The research showed advancements in the pro-social behavior of the adolescents, indicating possibilities of education for peace in schools. This could be done by means of specific psychopedagogical intervenience programs, which are easily implemented.

Key-words: Education for peace; school violence; adolescence; pro-social behavior; conflict and dialogue.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Graciete
Pela força, equilíbrio e carinho.

Ao Prof. Manfredo Carlos Wachs
Pela amizade, capacidade e ensino.

Aos adolescentes e educadores da EMEF Chico
Mendes
Pela acolhida como membro da comunidade e-
ducativa.

Ao Centro Universitário Metodista IPA
Pelo incentivo para o crescimento.

À Escola Superior de Teologia – EST
Pela confiança no nosso projeto.

À CAPES,
Pelo apoio econômico para realizar o Mestrado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. JUSTIÇA E PAZ SE ABRAÇARÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEOLÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	13
1.1 ANTIGO TESTAMENTO: SHALOM	15
1.1.1 <i>Dimensão lingüística</i>	15
1.1.2 <i>Dimensão teológica</i>	17
1.1.3 <i>Dimensão antropológica</i>	19
1.2 NOVO TESTAMENTO: A PRÁTICA DE JESUS	20
1.2.1 <i>As bem-aventuranças</i>	22
1.2.2 <i>A solidariedade</i>	23
1.2.3 <i>O conflito</i>	25
2. EDUCAR INTEGRALMENTE NA SOLIDARIEDADE: FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	34
2.1 O ADOLESCENTE E SEU MUNDO: UMA OPORTUNIDADE PARA A PAZ	35
2.1.1 <i>A puberdade: mudança, ansiedade e agressividade</i>	37
2.1.2 <i>À busca de sua identidade pessoal e social</i>	38
2.1.3 <i>O grande aliado na educação nos valores: o pensamento formal</i>	41
2.1.4 <i>Uma ferramenta preciosa: o grupo de iguais</i>	43
2.1.5 <i>Os “nossos” adolescentes</i>	46
2.2 A EDUCAÇÃO MORAL	48
2.2.1 <i>A educação moral como socialização</i>	49
2.2.2 <i>A educação moral como desenvolvimento cognitivo</i>	51
2.2.3 <i>A educação moral como discernimento de valores</i>	56
2.2.4 <i>A educação moral como educação do caráter</i>	57
2.2.5 <i>A educação moral como educação integral</i>	59
2.2.6 <i>A educação moral como educação para a solidariedade</i>	60
2.3 UMA PEDAGOGIA PARA A PAZ	64
2.3.1 <i>Violência e escola</i>	64
2.3.2 <i>Conflito e escola</i>	68
2.3.3 <i>Uma nova cultura de paz na escola</i>	73

3. PERCURSO METODOLÓGICO: DE UMA PROPOSTA QUANTITATIVA A UMA ANÁLISE QUALITATIVA	77
3.1 UMA PERSPECTIVA DIFERENTE	78
3.2 “PROFE, NÃO GOSTO DE ESCREVER”: TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	83
3.2.1 Na sala de aula: observação	83
3.2.2 Olho no olho: entrevistas	85
3.2.3 As profes, por escrito: questionário	86
3.2.4 O que os outros escrevem de nós: documentos	86
3.3 É SÓ BRINCAR? O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	87
3.4 OS PROTAGONISTAS: A TURMA DE BP.....	91
3.4.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes	92
3.4.2 Os adolescentes da BP1	96
3.4.3 Os educadores	99
4. FATORES FAVORECEDORES DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA ESCOLA	101
4.1 MULTIDIMENSIONALIDADE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	102
4.1.1 Variáveis familiares.....	103
4.1.2 Variáveis escolares.....	108
4.1.3. Variáveis sócio-econômicas e culturais	117
4. 1.4 Variáveis comportamentais	119
4.2 O CONFLITO E O DIÁLOGO COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DINÂMICOS	120
4.2.1 A educação para a paz como processo formativo: educar é substantivamente formar	122
4.2.2 A educação para a paz como processo dialógico-conflitivo	125
4.3 CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	128
4.3.1 Conteúdos de aprendizagem e variáveis estudadas:	130
4.3.2 A variável pesquisador	140
CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXO A	155
ANEXO B	170
ANEXO C.....	172

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira está cada vez mais atemorizada com o aumento da violência nas escolas. Os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos membros da comunidade escolar ocupam espaço na mídia e preocupam as instâncias governamentais, organismos internacionais e a sociedade civil¹. Múltiplas são as expressões desta realidade, os sujeitos envolvidos e as conseqüências. È uma problemática complexa, com implicações e manifestações no espaço escolar que têm preocupado, de forma especial, pais e educadores.

Apesar do alarme social que o tema provoca, infelizmente as questões referentes às relações entre violência e educação ainda estão pouco estudadas. Os primeiros estudos sobre o assunto foram realizados, na década de 1950, nos Estados Unidos, mas somente nos anos 80 começou o debate no Brasil sobre a violência nas escolas². Contudo, além de não existirem, em nível governamental, estudos e estatísticas que tratem do assunto de forma global, critérios comuns que permitam o acompanhamento sistemático do fenômeno ou dados sobre os tipos de ocorrência que permitam um diagnóstico mais cuidadoso, no que se refere à esfera acadêmica, a maior parte da pesquisa produzida se deu somente nos últimos anos. Marília Pontes Sposito³, ao examinar a produção discente na Pós-graduação em Educação de 1980 a 1995, descobriu que apenas quatro dissertações e teses dos 6.092 trabalhos apresentados abordaram a violência escolar. A partir desta perspectiva, a necessidade de novas pesquisas é urgente.

¹ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO/Rede Pitágoras, 2003. p.14 e 15.

² ABRAMOVAY, Miriam. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003. p. 101.

³ SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul./1998. p. 58.

A escolha do tema da educação para a paz tem também uma motivação pessoal. A experiência da violência infanto-juvenil foi vivida de perto como sacerdote, professor no ensino formal e agente da Pastoral do Menor durante 13 anos. Desde 1991 vínhamos compatibilizando nosso trabalho como professor e administrador escolar no ensino formal, na rede particular, no Colégio Ibituruna de Governador Valadares, Minas Gerais, com o serviço voluntário na Pastoral do Menor, primeiro como agente e, posteriormente, como coordenador nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. A experiência da violência vivida e produzida pelos adolescentes não só atendidos pela Pastoral, mas também daqueles de classes sociais privilegiadas matriculados na rede particular de ensino, nos provocou o interesse pelo tema. A violência aparecia como causa e consequência da exclusão social experimentada pelos adolescentes das classes mais empobrecidas. Especialmente o convívio com adolescentes infratores, advindo das responsabilidades na Pastoral e das experiências vividas na Comissão de Medidas Sócio-Educativas do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais (de 1995 a 2000), convenceu-nos da importância da implementação de processos pedagógicos adequados nas instituições educacionais para a convivência e a paz como caminho para a inclusão social desses adolescentes. O ECA marcou um caminho que não se concretizava nos projetos político-pedagógicos dos centros educativos e projetos sócio-educativos com os quais entramos em contato. Existia muita boa vontade de parte das pessoas envolvidas no trabalho, mas faltava formação e instrumentos adequados para enfrentar este labor. Era feito o possível.

Outra dentre as experiências marcantes desta época foi a constatação da importância da influência exercida pelo grupo de iguais sobre o adolescente. Isto aparecia de forma marcante nas relações que os meninos e meninas de rua estabeleciam nos grupos de referência. A vida interna e relações nos grupos na rua reproduziam de forma cruel as relações de poder e violência da sociedade da qual eram vítimas. O fenômeno também se dava dentro das instituições e projetos destinados a esta população, inclusive com a participação dos educadores. Nós que acompanhamos a conversão das antigas “Febem” na década passada podemos testemunhar o fato.

Nestes anos ficou claro que a escola, espaço privilegiado de subjetivação da criança e do adolescente, não estava dando conta dos conflitos que estavam acontecendo e passava a ser um dos fatores de ruptura do laço social. Esta inquietação me levou a acompanhar no ano de 2003, no programa de doutorado em Psicologia Clínica da Universidad del País Vasco (Es-

panha), os trabalhos de Maite Garaigordóbil no campo da intervenção psicopedagógica, desenhando e implementando programas de desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais no meio escolar. Estes programas estimulam diferentes variáveis relacionadas com a paz e os direitos humanos como comunicação, relações de ajuda e confiança, capacidade de cooperação grupal, expressão emocional, tolerância ou aceitação do outro⁴.

Ao longo desta caminhada fomos constatando a existência, no Brasil e no exterior, de experiências positivas de educação para a paz e de inclusão de crianças e jovens nas escolas e nos diferentes projetos sócio-educativos destinados à população infanto-juvenil em risco social. Estas experiências já indicam um caminho a seguir e uma população especialmente sensível a este tipo de intervenção: os adolescentes.

Todas estas experiências e reflexões foram se articulando e aprofundando para dar forma à pesquisa objeto desta dissertação, que tem como objetivo geral investigar os fatores que, numa proposta de educação para a paz, favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitam comportamentos violentos no contexto escolar. Mais concretamente, estamos propondo quatro objetivos específicos:

1. Analisar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção psicopedagógica de educação para a paz com 14 adolescentes de uma turma de progressão do 2º ciclo (BP) da Escola Municipal Chico Mendes durante o ano escolar de 2006.

2. Fundamentar teologicamente a opção por uma educação para a paz.

3. Verificar a possibilidade de aplicação do programa no ambiente escolar.

4. Estudar a adolescência como etapa privilegiada de intervenção psicopedagógica.

O fruto da pesquisa realizada é a presente dissertação, estruturada em quatro capítulos. Os dois primeiros estão dedicados à fundamentação teológica e psicopedagógica da investigação, referenciada, basicamente, nas contribuições teóricas advindas de três linhas de pesquisa:

a) Em teologia: a construção da paz e a dignificação da vida aparecem como exigências éticas da fé no Deus de Jesus Cristo. O caminho da paz passa pela justiça. Alguns biblis-

⁴ GARAIGORDOBIL, Maite. **Intervención psicológica con adolescentes**: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide, 2000.

tas e teólogos são referência nesta linha: Bauer, Boff, Floristán, González Faus, Idígoras, Jeremias, Kasper, Küng, Leon-Dufour, Preuss, Schillebeeckx, Schreck, Theissen, Wolff.

b) Em psicologia: são variados os estudos de psicologia evolutiva sobre a adolescência, as mudanças que se produzem nesta etapa e a importância que têm a interação entre iguais no desenvolvimento pessoal e social do adolescente. São vários os autores que frisam a importância do grupo de iguais no desenvolvimento do adolescente: Aberastuy & Knobel, Aguirre, Coll, Daunis, Erikson, Gotzens. Do mesmo modo, na psicologia social, diferentes estudos nos últimos anos têm evidenciado que, a pesar da conduta pró-social ser complexa e estar determinada por diferentes fatores (culturais, familiares, escolares, pessoais, etc.), os programas de treinamento para o aumento de condutas como ajudar, cooperar, compartilhar ou consolar têm sido eficazes. Dentre estes autores destacamos Burguet, Cerezo Ramírez, Calazans, Desbiens, Garaigordóbil, Galvão, Ortega & Merchán e Uranga.

c) Em pedagogia: especialmente na linha de educação nos valores e educação para a paz e os direitos humanos. Atualmente não se pensa a escola apenas como uma instituição transmissora de conteúdos. Já nos movimentos de renovação pedagógica dos anos 20, em especial na Escola Nova, se falava de educação para a paz. Outros movimentos e pedagogos têm reforçado esta posição: a Escola Moderna de Freinet, a Escola de Summerhill de Neill, a Escola de Barbiana de Milani ou a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Alguns autores destacados nesta linha são Guimarães, Candau & Scavino, Carvalho, Freire, Jares, La Taille, Macedo, Puig, Tuvilla, e, especialmente, pela opção que fazemos por uma educação solidária, Assmann.

O terceiro capítulo da dissertação descreve o percurso e a opção metodológica adotada na investigação, que é qualitativa⁵. A técnica adotada é a pesquisa de campo⁶, a partir uma atitude participante⁷, por focarmos nossa atenção numa determinada prática educativa, no entendimento que dela têm os sujeitos envolvidos no processo, nos resultados que essa prática produz neles e na interação com outros sujeitos da instituição entendemos que este é o método

⁵ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. p. 81-146.

⁶ BURGESS, Robert G. **A Pesquisa de Terreno**: Uma Introdução. Oeiras: Celta, 1997. p. 85-109.

⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 9-62. Entendemos esta atitude como uma postura pedagógica de intervenção qualitativa não determinista.

mais adequado. Neste sentido, nossa opção metodológica acolhe e conjuga diferentes aportes do campo da pesquisa qualitativa, dentre eles o fenomenológico e o interacionista⁸.

Por fim, no quarto capítulo, é feita a análise e comentário dos dados coletados. Tomamos como referência básica as quatro variáveis trabalhadas⁹ no programa de intervenção implementado durante seis meses com os adolescentes sujeitos da investigação.

O trabalho que estamos apresentando não é o fruto de seis meses de pesquisa, nem de dois anos de mestrado; é o fruto de uma vida de compromisso e de fé. Nossa motivação fundamental vem da fé no Deus de Jesus Cristo, Deus da vida, da justiça e da paz. A fé Nele nos impede ficar indiferentes perante a dor e o sofrimento das nossas crianças e adolescentes. Acreditamos num futuro diferente de vida plena que passa pela construção conjunta da paz e da justiça. Entendemos que a dissertação agora apresentada contribui para a sinalização de novos caminhos para nós, educadores comprometidos com a causa da paz.

⁸ BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.19-80.

⁹ São quatro, relacionadas todas elas com comportamentos pró-sociais: auto-estima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos.

1. JUSTIÇA E PAZ SE ABRAÇARÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEOLÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Ao longo da história do pensamento humano, tem sido mais importante a reflexão sobre a violência do que sobre a paz. É freqüente encontrar nos livros guerras e conflitos como eixos estruturantes da história dos povos. Talvez a guerra seja a amostra perfeita dos valores fundamentais da nossa civilização, e por isso a história lhe dá tanta importância: competitividade, agressividade, dominação. No Brasil, o tema da violência urbana ganha destaque nos meios de comunicação, é motivo de preocupação e causa alarme social, mais ainda quando os agressores ou as vítimas são crianças e adolescentes.

A complexidade do fenômeno é enorme e implica, cada vez mais, enfoques interdisciplinares que dêem conta da amplitude do objeto de estudo. Os psicólogos falam de personalidade e agressão¹⁰; os sociólogos, de estruturas sociais favorecedoras da violência¹¹; os pedagogos, da educação como o instrumento privilegiado de construção de paz¹². A teologia também tem estudado o problema a partir de diferentes aspectos: violência, guerra justa, a paz como tarefa humana e dom divino... Teorias unidimensionais não são suficientes.

Nós, a partir dessa perspectiva, aberta e multidisciplinar, queremos mergulhar na teologia, na psicologia e na pedagogia na busca de uma fundamentação para uma proposta de educação para a paz. Acreditamos que a paz autêntica exige promover valores alternativos àqueles vigentes na nossa sociedade. Preparar a paz é proclamar como o mundo deveria ser, é educar na solidariedade e na justiça.

¹⁰ REDL, Fritz; WINEMAN, David. **A criança agressiva**. São Paulo, 1985.

¹¹ DA MATTA, Roberto. Raízes da violência no Brasil. In: VÁRIOS. **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

¹² JARES, Xesus. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Neste capítulo, pretendemos mostrar os fundamentos teológicos de uma Pedagogia da Paz. Hoje, “a definição tradicional da paz como *tranquillitas ordinis* (S Theol I-II, 29,2) não satisfaz”¹³. É na fonte bíblica que encontramos a luz necessária para nosso caminhar na procura da paz. Foi precisamente motivado pela fé cristã e inspirado pela Bíblia que o Comitê Executivo do Conselho Mundial de Igrejas, na reunião de janeiro de 2001 em Berlim, teve a ousadia de proclamar um “Decênio para superar a violência”. Situamos este estudo na afirmação de que as Igrejas cristãs devem concentrar todas as suas energias nos próximos anos no empenho por construir a paz. A consequência imediata desta opção é um recorte na perspectiva teológica adotada: a bíblico-cristã. É a partir da tradição judaico-cristã que olhamos para o tema da paz. Estamos conscientes de que outras tradições religiosas que poderiam nos trazer contribuições valiosas, tal como as orientais (budismo, xintoísmo ou taoísmo), o islã ou as africanas não serão levadas em conta devido às limitações próprias da dissertação.

Contudo, a questão da análise dos textos bíblicos não é tão tranqüila assim no que se refere a uma “teologia da paz”, sobretudo em relação ao Antigo Testamento, no qual, por vezes, aparece um Deus duro, severo, violento, vingativo e belicoso. Horst Preuss, no volume I da sua *Teología del Antiguo Testamento*, afirma que em relação à violência e à não-violência, o AT se mantém ambivalente na imagem que apresenta de Deus¹⁴. Estes traços ficaram marcados tanto no *ethos* israelita (a guerra santa ou a forma de tratar os inimigos) quanto nos cruéis salmos de impreciação. A imagem do Deus judeu, guerreiro em certas ocasiões e legalista sempre, pode ser interpretada, conforme Hans Küng, como a extrapolação de uma autoridade terrena e a “teocracia de um humilhante Deus tirânico”¹⁵. Também na moral cristã houve reflexos desta visão na justificativa dada à guerra santa e às cruzadas.

A partir da figura de Jesus fazemos uma outra leitura: é o Deus Pai solidário com seus filhos. Como reconhece Küng, aqui radica, em última instância, o conflito de Jesus com seu entorno político-religioso¹⁶. Neste contexto adquire sentido analisar o rico e complexo sentido

¹³ FLORISTÁN, Casiano; TAMAYO, Juan José (coord.), **Conceptos Fundamentales de Pastoral**. Madrid: Cristiandad, 1983. p. 732. O conceito de *tranquillitas ordinis* de Santo Agostinho e S. Tomás de Aquino tem sido compreendido, tradicionalmente, como silêncio das armas e ausência da guerra, afirmando o aspecto negativo do conceito de paz como ausência de conflitos e ordem social.

¹⁴ PREUSS, Horst Dietrich. **Teología do Antigo Testamento**. v. 1. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999. v. 1, p. 239.

¹⁵ KÜNG, Hans. **¿Existe Dios?** Madrid: Cristiandad, 1979. p. 910.

¹⁶ KÜNG, 1979, p. 919.

da palavra *shalom* na primeira parte desta abordagem teológica. Na segunda, analisaremos a prática de Jesus, especialmente sua opção solidária pelos pobres e excluídos como o caminho para a construção da paz e sua prática pedagógica, baseada no diálogo e no conflito como provocadores de mudança e tomada de posição.

Uma advertência: o nosso olhar será mais hermenêutico do que exegético, o que significa renunciar, de forma proposital, a aspectos importantes na análise crítica dos textos bíblicos. Assumimos essa limitação, procurando ser coerentes com a linha geral da dissertação.

1.1 Antigo Testamento: Shalom

A história de Israel, conforme reconhece José Luís Idígoras¹⁷, é uma história humana de lutas. Mas, no meio de uma realidade histórica cheia de poderosos impérios e forças em conflito, vai surgindo a missão de Israel de anunciar o Reino definitivo da paz. Isso somente pode acontecer com o testemunho vivo desse Reino na história, que, no caso de Israel, está voltada para Deus, que é o Deus da paz (Js 6,24; Is 45,6-7). O termo *shalom*, em sua complexidade, exprime bem esta concepção.

1.1.1 Dimensão lingüística

A palavra hebraica para significar e desejar a paz é *shalom*. O termo aparece na Bíblia 239 vezes. Para Bauer¹⁸, esta palavra não se ajusta nem ao termo latino *pax*, nem ao grego *eirene*. Etimologicamente, é derivada da raiz suméria *slm* e do acádio *salamu* = estar sadio, íntegro. A partir desta perspectiva, dos objetos inorgânicos *shalom* afirma que não estão quebrados ou divididos, mas inteiros, dos objetos técnicos que não sofreram dano, dos seres vivos que estão sadios e bem, e da sociedade que está ordenada e que é próspera.

Shalom é um conceito muito amplo; nas palavras de Bauer, descreve assim o seu significado para o povo de Israel:

¹⁷ IDÍGORAS, José Luís. **Vocabulário Teológico para América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 356 - 357.

¹⁸ BAUER, Johannes B. **Diccionario de Teología Bíblica**. Barcelona: Herder, 1967. p. 778.

Shalom significa a total harmonia dentro da comunidade, que, por razão da ordem, está penetrada da bênção de Deus e assim possibilita o crescimento, livre e sem obstáculos do homem em todos seus aspectos¹⁹ (tradução própria).

É um conceito usado tanto para o dia-a-dia como para as mais altas esperanças religiosas. Serve de cumprimento na Bíblia e ainda hoje no Médio Oriente, na língua hebraica e também na árabe. Jacó, ao encontrar e cumprimentar os pastores do seu sogro Labão, quer saber se Labão está bem, se está com saúde, etc. *Hashalom lo?* (Gn 29:6; 43,27; 1Sam 16,4s.). Literalmente, *shalom* significaria “inteiro”, “são”, “vivo”²⁰. No fim da viagem de regresso da Mesopotâmia, Jacob chega à cidade de Siquém “são, salvo e inteiro” = *shalem* (Gn 33,18). “Que o nosso coração esteja integralmente (*shalem*) com o Senhor”, afirmam os israelitas, ao recusar-se à idolatria (1Rs.9,25). E quando Davi quer saber se o seu filho Absalão continua vivo, pergunta: “O jovem Absalão está com *shalom*?” (2 Sm 18,29-32).

Para Xavier Léon-Dufour²¹, a palavra semítica se relaciona com quatro significados complementares, que a associam não apenas à ausência de guerra, mas à plenitude da felicidade:

1. Paz e bem-estar: *shalom* deriva de um radical que, dependendo de seu uso, designa o fato de estar intacto, completo (Jô 9,4) ou o ato de restabelecer as coisas em seu antigo estado, em sua integridade (Ex 21,34; Sl 50,14). Neste sentido, paz é mais do que vida tranqüila ou sem violência, é o bem-estar da existência quotidiana, viver em harmonia com a natureza, consigo próprio e com Deus. É “bênção, repouso, glória, riqueza, salvação, vida”²².

2. Paz e felicidade: “estar bem de saúde” e “estar em paz” na Bíblia são expressões paralelas (Sl 38,4, Gn 43,27). A paz é segurança (Jz 6,23), concórdia numa vida fraternal (Sl 41,10; Jr.20,10), confiança mútua (Nm 25,12).

3. Paz e salvação: ao ser usada esta expressão como saudação no mundo semítico e árabe (*salamalec*), todos esses bens são desejados (Gn 26,29), 2Sm 18,26).

¹⁹ *Shalom significa la total armonía dentro de la comunidad, que, por razón del orden, está penetrada de la bendición de Dios y hace así posible un crecimiento, libre y sin obstáculos, del hombre en todos sus aspectos.*, BAUER, 1967, p. 778.

²⁰ MICHEL, Eva. **Shalom no Antigo Testamento**. Disponível em <http://www.estudos-biblicos.com/shalomat.html>, acessado em 26/03/2006. p.1.

²¹ LÉON-DUFOUR, Xavier. *Vocabulário de Teologia Bíblica*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 729-730.

²² LÉON-DUFOUR, 1977, p. 730.

4. Paz e justiça: paz é o que está bem por oposição ao que está mal (Pv 12,20, Sl 28,3). A paz é a soma dos bens relacionados à justiça: uma terra fecunda, comida abundante, moradia segura, sono tranquilo, triunfo sobre os inimigos, descendência... E isso tudo é garantido, em última instância, pela presença de Deus (Lv 26,1-13).

1.1.2 Dimensão teológica

Ao longo da história do povo de Deus, a idéia de *shalom* foi compreendida de diferentes maneiras: desde o simples cumprimento entre pastores numa sociedade tribal até a esperança escatológica dos profetas do exílio e depois. É concebida como uma felicidade terrestre, mas, igualmente, aparece como um dom de Deus.

Desde o início, apesar dos contrastes apontados anteriormente, o Deus de Israel é o Deus da paz. Neste sentido, vemos Gedeão construir um altar a “Javé Shalom” (Jz 6,24). A paz, na Bíblia, é referida à aliança que Deus fez com a humanidade, expressa pelo mais conhecido símbolo da paz, a pomba com o ramo de oliveira no bico, sinal da vida que floresce após a destruição (Gn 8,6-11). Esse dom ao ser humano obtém pela oração confiante, mas também pela prática da justiça. A cooperação do ser humano sempre se vê atrapalhada pelo pecado e pelo mal. O capítulo 2 do Gênesis nos fala desse tema ao mostrar como o mundo marcado pelo pecado se afasta de Deus e perde a paz. A consequência disto é a violência entre irmãos e a morte. De fato, no tempo dos Juízes é Deus que suscita libertadores com a missão de restabelecer a paz que Israel perdeu pelo seu pecado (2Sm 7,1; 1Cr 22,9).

A proclamação da justiça como caminho da paz adquire força com os profetas²³, pois os reis procuram conseguir a paz não como fruto da justiça, mas por alianças políticas e conchavos interesseiros. Amós, ao presenciar o sofrimento dos pobres, denuncia as pessoas que se refugiam na religião e se acham em paz com Deus, esquecendo e explorando os mais desamparados (Am 8,4). Oséias clama contra os que acham que servem ao Senhor com sacrifícios no Templo, mas esquecem de construir a paz, “conhecer a Deus” (Os 6,6), isto é, praticar a vontade de Dele na vida do dia-a-dia. Isaías e Miquéias falam de um novo tempo, de uma vida transformada, fruto da renúncia à violência, pois a vitória não vem da força das armas, mas do respeito do direito de todos a uma vida digna (Is 2,2-5; Mq 4,1-4). Como Jeremias (Jr

²³ CONIC, **Manual da Campanha da Fraternidade-2005**, São Paulo: Salesiana, 2005. p. 51-52.

6,14) e Ezequiel (Ez 13,15ss.) denunciam, paz de mentira, para enganar o povo, não presta. Contudo, os oráculos ameaçadores dos profetas terminam com o anúncio de restauração abundante (Os 2,20; Am 9,13), sobretudo perante o povo exilado e já sem a possibilidade de viver iludido. Javé voltará a reunir o seu povo, cumulando-o com sua paz (Is 11,1-4; 32,15ss.; Am 9,13-15).

Deste modo, o conceito de paz se torna elemento chave do discurso escatológico. Deus suscitará um príncipe pacífico (Is 9,5-6; Zc 9,9-11), que fará com que todas as nações vivam em harmonia (Is 2,1-5; 11,1-2; 32,15-18). Ao mesmo tempo, fala-se do servo de Javé, que trará a paz, fruto do próprio sofrimento (Is 53,3-7). Será a aliança definitiva de Deus com seu povo (Ez 34,25; Jr31,31). Como frisa Léon-Dufour²⁴, ao se tornar um elemento essencial da pregação escatológica, o conceito de paz que traz *shalom* se liberta de suas limitações terrestres e pecadoras.

A paz também é proclamada pelo povo na literatura poética e sapiencial. Ora-se a Deus como promotor da paz (Sl 46; 85; 120; 122). E perante a realidade pecadora e contraditória (o problema da retribuição do justo), proclama-se a crença na sobrevivência pessoal: “parecem mortos... mas eles estão na paz” (Sb 3,1ss.), isto é, na plenitude dos bens e na comunhão daquele que os dá.

Com Michel²⁵ podemos resumir em três os aspectos característicos do termo *Shalom*:

a) A universalidade de *Shalom*: engloba todos os âmbitos da vida, neste sentido ela tende a ser universal. O termo se aplica ao conjunto das relações de uma pessoa: consigo própria, com a família, com a sociedade, com o universo e com Deus.

b) A solidariedade de *Shalom*: é impensável estabelecer a paz sozinho, menos ainda à custa dos outros. *Shalom*, a paz, é eminentemente relacional. É impensável eu ter paz enquanto o outro não a tem. Por isso, não é possível a paz enquanto os pequenos e marginalizados continuam sofrendo.

c) A realidade de *Shalom*: não é possível separar radicalmente a Paz de Deus e a paz do mundo. Na construção da paz terrena se realiza a vontade de Deus. Igualmente, longe de

²⁴ LEON-DUFOUR, 1977, p. 732.

²⁵ MICHEL, 2006, p. 1.

ser uma paz apenas interior, exige uma expressão externa e material que se transcende, ao mesmo tempo, na esperança do “príncipe da paz”.

1.1.3 Dimensão antropológica

Seguindo Wolff em sua obra *Antropologia do Antigo Testamento*²⁶, afirmamos a centralidade do tema da esperança no Antigo Testamento por estar ligado direta e inseparavelmente a Javé, “o Deus dos pais e dos profetas, o Deus de ameaças e promessas anunciadas, o Deus das grandes mudanças e da salvação definitiva, mas também o Deus dos orantes e dos sábios”. A esperança, distintivo da vida humana, é um dom de Deus.

Na Bíblia, a esperança aparece ligada às promessas de Javé. Nos textos proféticos analisados anteriormente, a promessa da paz é um elemento essencial da pregação escatológica. É esperada uma “paz sem fim” (Is 9,5ss.), que não fica limitada a Israel (Is 2,2-4). Javé mesmo quebra as armas (Os 1,4; 2,20; Jr 49,35; Mq 5,9-13). Um novo reino de paz e justiça, no qual todos os oprimidos serão auxiliados, será instaurado (Sl 72; Is 11,2ss.). E todas estas mudanças estão indo em direção da vida plena, a qual significa a superação de toda privação; discórdia e injustiça nunca se dão sem a ação salvífica do Deus de Israel. Nessa nova aliança de amizade com Deus e de felicidade plena, tudo será renovado.

A paz verdadeira se liberta de suas limitações terrenas e alcança um caráter universal, virando motivo de esperança estimulante para os crentes e, ao mesmo tempo, incentivo para que busquem uma constante superação da violência e injustiça presentes. A esperança para a qual está encaminhada a Bíblia promete uma nova criação, que transcende radicalmente as possibilidades do ser humano. Mas, da mesma forma, também o anima a dar os passos possíveis rumo à meta de um mundo novo.

Conforme Wolff salienta, a promessa do Deus da paz nos dá força para lutar contra uma dupla tentação:

1. A tentação de desistir na luta pela transformação de uma realidade de violência e injustiça que parece desesperadoramente imutável, na espera de um além celestial.

²⁶ WOLFF, Hans Walter. **Antropologia do Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola, 1975. p. 207-208.

2. A tentação de reduzir a promessa de paz e justiça universal à limitação própria de nossas realizações humanas, correndo o risco da decepção prematura e o abandono.

A relação entre a verdadeira paz (dom de Deus) e a paz humana é a existente entre a libertação humana e a salvação divina. A verdadeira paz assume e reforça a exigência de paz humana, superando-a. A segunda é obra do ser humano e realizada na história; a primeira é obra de Deus, mas reclama a cooperação do ser humano e sua antecipação em sinais históricos concretos. A esperança do crente e a abertura à transcendência podem ser uma contribuição fundamental na construção de uma nova história humana de paz.

Na expressão bíblica *shalom*, a paz não é concebida apenas como ausência de violência, mas como uma situação permanente de felicidade, com destaque aos aspectos da abundância de bens e da participação comunitária. É o reinado de Deus sobre todos e tudo. Somente um ser humano esperançoso, na escuta da promessa do Deus da vida, pode antecipar o Reino na relatividade dos pequenos passos, da história. É a radicalidade da esperança contra a lógica limitada, e muitas vezes cruel, da realidade. A luta pela paz vai exigir unir profecia e política, utopia e realidade, ideal e possibilidade.

1.2 Novo Testamento: a prática de Jesus

A história do povo de Israel foi uma história feita de muitas lutas e constantes buscas. Uma longa caminhada para a terra prometida, a terra da paz, da justiça e da fraternidade. Mas aquele sonho e aquelas esperanças não se realizaram. Em vez de fraterna, a vida se tornou difícil, dominada por pequenos grupos poderosos. A imensa maioria era um povo simples, carente e faminto, sempre na espera de um futuro melhor, na espera de uma justiça que nunca chegava. Os pobres não tinham ninguém para olhar por seus direitos; não tinham vez.

Deus não concordava com aquela situação e, através dos profetas, revelou que a verdadeira religião consistia em dar acolhida e ajuda ao pobre, ao órfão e à viúva. “Assim diz Javé: pratiquem o direito e a justiça. Libertem o oprimido da mão do opressor; não tratem com violência nem oprimam o imigrante, o órfão e a viúva” (Jr 22,3).

O tempo foi passando. Os pobres, sem outra proteção, puseram sua confiança na figura do rei. Ele seria seu protetor, para livrá-los da extorsão e do roubo e para estabelecer a verdadeira fraternidade, de acordo com os planos de Deus. Mas os reis também foram infiéis. Seu coração foi dominado pelo desejo de riquezas e de poder. Nada mudou. Todos defraudaram as esperanças do povo e não souberam levá-lo a uma vida melhor.

No tempo de Jesus a situação não era diferente: pobres, mendigos, mulheres marginalizadas, crianças sem proteção, doentes... pessoas à margem da vida, esperanças defraudadas. Mas Deus se lembrou de suas promessas e enviou seu Filho que, ao lado dos fracos, trouxe uma palavra de vida para todos: “O Espírito me escolheu e me enviou para anunciar a Boa Nova aos pobres, dar a liberdade aos presos, a vista aos cegos...”(Lc 4,16-20). Jesus anunciava as Boas-Notícias que vêm de Deus e chamava a todos à reconstrução de uma sociedade nova e fraterna.

O Novo Testamento, afirma Idígoras²⁷, nos apresenta o cumprimento da esperança escatológica em Cristo, o prometido príncipe da paz, que reconcilia os seres humanos entre si (Ef 2,14-18, Cl 1,20) e com Deus (Rm 5,6ss.), estabelecendo a justiça e o amor, dos quais brota a paz (Cl 3,12-15). É uma paz nova que supera a *pax romana* e que une os corações com o Espírito de Deus, do qual nasce a paz (Ef 4,1-6; Gl 5,22-24). Não exclui a guerra, pois não veio, afirma o próprio Jesus, trazer a paz, mas a guerra e divisão (Mt 10,34-39): uma guerra contra si mesmo e contra todo o mal e a injustiça que nos habilita como “promotores da paz” (Mt 5,9).

O Reino de Deus que Jesus anunciava era tudo isso: vida para todos, sem nenhuma discriminação, pois essa era a vontade de Deus. Como frisa Walter Kasper²⁸ na sua cristologia, o Reino de Deus é a personificação da esperança da salvação, pois sua chegada coincide com a realização do *shalom* escatológico, da paz entre os povos, no ser humano e no universo todo: “A mensagem de Jesus sobre a chegada do reino de Deus deve entender-se no horizonte da pergunta da humanidade pela paz, a liberdade, a justiça e a vida”²⁹ (tradução própria).

²⁷ IDÍGORAS, 1983, p. 356 -357.

²⁸ KASPER, Walter. **Jesús, el Cristo**. 5ª ed. Salamanca: Sígueme, 1984. p. 86-107.

²⁹ *El mensaje de Jesús sobre la llegada del reino de Dios tiene, pues, que entenderse en el horizonte de la pregunta de la humanidad por la paz, la libertad, la justicia y la vida*. KASPER, 1984, p. 88.

1.2.1 As bem-aventuranças

Jesus nos mostra o caminho da construção do Reino, da construção da paz, nas bem-aventuranças (Mt 5,13-12). Elas anunciam a vinda do reino através da palavra e ação de Jesus. Tornam presentes no mundo a justiça e a paz do Deus da vida. E a esta paz não se chega pela mentira, pela fome, pela violência, pelas armas³⁰, mas pelo amor fraterno, perdão, solidariedade, resgate do pecador, reintegração dos excluídos. A paz exige meios pacíficos e pessoas com uma espiritualidade pacificadora³¹. Essas pessoas serão chamadas “filhos de Deus” porque mostram, nas suas atitudes e ações, o rosto de Deus, um Deus que não é vingativo mas amoroso. Conforme escreve Nancy Schreck:

Para Jesus e para aqueles que seguem o caminho cristão, Deus é afirmativa e polemicamente contra a morte em todas as suas formas e a favor da vida em sua plenitude. Os inimigos de Jesus, tais como os seguidores de Herodes e os fariseus, podem ter dado espaço na teologia deles para um Deus que exigisse o sofrimento e a morte – mas este não é o Deus de Jesus³².

A paz anunciada nas bem-aventuranças não é uma paz negativa, passiva, como poderia sugerir a tradução do versículo 9 como “bem-aventurados os pacíficos”, mas ativa e comprometida. De fato, a tradução literal desse versículo é “bem-aventurados os pacificadores”, os que constroem a paz³³. Supõe muito mais do que ser mediador nos conflitos, pois a busca da paz, pela justiça, pode levar precisamente a provocar conflitos. Jesus aposta por uma paz na qual possa ser alicerçada uma nova ordem.

A melhor tradução para “bem-aventurança” é felicidade. Nas bem-aventuranças descobrimos a felicidade dos pobres, as propostas de Jesus para a construção do Reino de Deus, os alicerces de uma nova sociedade. Não é qualquer felicidade, mas aquela que o próprio Deus oferece. Deus escolhe os pequenos, os pobres, e a felicidade para estas pessoas, entre elas as pacíficas, surge nas conseqüências desta escolha, nos sinais da presença de Deus na vida das pessoas. Elas “terão o Reino” (Mt 5,3), revelado na posse da terra (Mt 5,4), no fim da

³⁰ Infelizmente, o ditado latino “*si vis pacem para bellum*” ainda está presente nos discursos e consciências de muitas pessoas. A prova mais recente é o resultado do referendun sobre o comércio de armas celebrado no Brasil em outubro de 2005.

³¹ CONIC, 2005, p. 54.

³² SCHRECK, Nancy. A não-violência fiel de Jesus. In: BUTIGAN, Ken; BRUNO, Patrícia. **Da violência à integridade**. Um programa sobre a espiritualidade e a prática da não violência ativa. São Leopoldo: Sinodal, 2003. p. 66.

³³ MARTÍN DESCALZO, José Luís. **Vida y misterio de Jesús de Nazaret**. El mensaje. Salamanca: Sígueme, 1989. p. 306.

violência causadora do sofrimento (Mt 5,5), no triunfo da justiça (Mt 5,6), na prática da solidariedade e da fraternidade (Mt 5,7), na vivência de uma nova experiência de Deus como pai (Mt 5,9) que une a todos com os laços da comunidade. A felicidade de cada pessoa está na possibilidade de recomeçar a vida construindo relacionamentos novos. Esta nova rede de relacionamentos é o sinal da presença do Reino entre nós.

1.2.2 A solidariedade

“A cultura da solidariedade está intimamente ligada ao *valor da paz*, objetivo primário de toda a sociedade, nomeadamente da comunidade nacional e internacional”³⁴, disse em 2001, na sua mensagem de Natal, João Paulo II, expressando nessa frase a exigência cristã de unir justiça e paz na construção do Reino.

A opção de Jesus é clara: não é possível ser amigo dele e continuar apoiando o sistema que marginaliza tanta gente. E a quem quer segui-lo ele manda escolher: “Ou Deus ou o dinheiro! Servir aos dois não dá” (Mt 6,24). “Vai, vende tudo o que tens, dá aos pobres. Depois, vem e segue-me” (Mt 19,21). Parafraseando Leonardo Boff, podemos dizer que sua práxis se apresenta como efetivamente libertadora, e autenticamente pacificadora, pela nova solidariedade que se inaugura com os oprimidos pelo sistema³⁵. Esta procura da paz de Deus através da justiça e da solidariedade com os oprimidos o leva a ser sinal de contradição na sociedade judaica (Lc 2,34).

Jesus oferece um lugar aos que não têm lugar na convivência humana, aos excluídos. De forma breve centraremos nosso estudo em quatro categorias representativas de todos aqueles que ficaram à margem do sistema: doentes, mulheres, crianças e pecadores³⁶.

Jesus e os doentes (Lc 5,12-26) – Naquela época não existiam remédios, não havia posto de saúde nem hospitais. Os doentes sofriam duas vezes: a própria doença e a discriminação social. A doença era considerada como castigo pelo pecado, maldição de Deus (Jo 9,1-3). Eles achavam que o demônio morava dentro do doente e por isso as pessoas se afastavam dele. Eram marginalizados social e religiosamente. Os leprosos não podiam morar na cidade, tinham de ficar no deserto, não podiam se aproximar das pessoas. Tocar um leproso era peca-

³⁴ JOÃO PAULO II, *Mensagem do dia Mundial da Paz*, 2001, n.18.

³⁵ BOFF, Leonardo. *Jesucristo y la liberación del hombre*. Madrid: Cristiandad, 1981. p. 260.

³⁶ CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL-CRB, *Seguir Jesus: os Evangelhos*, p. 24-27.

do, ficar impuro. Jesus se aproximou dos doentes, conversou com os leprosos, manifestando que Deus não os abandona e os ama com carinho especial.

Jesus e a mulher (Lc 8,1-3) – De modo geral, a mulher participava muito pouco da vida pública. Em casa, na educação que recebe, no casamento, a situação da mulher é quase que a de uma escrava diante do homem. A mulher mói o trigo, cozinha, amamenta, cuida das crianças, fia e tece a lã. Com o casamento, a mulher passa do poder do pai para o marido. O divórcio (Dt 24,1) está do lado do marido e deixa a mulher em situação desesperada. A mulher não tinha palavra no julgamento, seu testemunho não era válido. Além disso, por causa da menstruação, era considerada impura grande parte da sua vida. Jesus tem uma atitude bem diferente, conversa com as mulheres, as aceita como discípulas, defende a dignidade da mulher (Mc 10,1-12). O Jesus ressuscitado apareceu primeiro às mulheres (Mc 16, 9-11), dando valor a seu testemunho de fé, à sua missão evangelizadora.

Jesus e as crianças (Mc 9,33-37; Mc 10,13-16) – “Aquele que ama o seu filho usará com frequência o chicote” (Eclo 30,1). A criança não tinha direitos no tempo de Jesus. Era considerada incapaz, menor, sem importância na vida social. Não podia participar do culto na sinagoga. Jesus, porém, acolhe as crianças, gosta delas. A simplicidade da criança faz com que ela seja modelo para aceitar o Reino de Deus. Jesus colocou a criança no centro da comunidade.

Jesus e os pecadores (Mt 9,9-13) – No tempo de Jesus, nem todos se consideravam pecadores. A sociedade se dividia entre justos e pecadores públicos. Estes eram os que não cumpriam à risca os preceitos da lei – 613 no total. Nenhum pobre trabalhador tinha condições de cumprir isto. O povo simples era desprezado. Havia profissões impuras: pastores, médicos, publicanos... Jesus quebrou esta divisão entre santo e pecador, puro e impuro, sagrado e profano.

Segundo o teólogo espanhol Gonzáles Faus³⁷, o traço mais característico da conduta de Jesus com estes grupos é o fato de partilhar as refeições com eles. Jesus as partilhou habitualmente com publicanos, pecadores e prostitutas, e fez delas uma parábola viva, sinal do Reino de Deus. São eles a imagem do banquete celestial e, conseqüentemente, anúncio da chega-

³⁷ GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio. **La Humanidad Nueva**. Ensayo de Cristología. Santander: Sal Terrae, 1984. p. 88 ss.

da imediata do Reino. Jesus antecipa o Reino quando come com todos aqueles marginalizados mostrando o amor incondicional do Pai, até o ponto de aparecerem como os preferidos que nos precederão no Reino dos Céus (Mt 21,31). No mundo oriental, a partilha da mesa evidencia uma relação de confiança total que expressa paz, fraternidade e perdão³⁸. Além disso, entre os judeus, implica comunhão perante Deus. Para Joachim Jeremias, estas refeições com os marginalizados são sinais proféticos mais impressionantes do que as palavras:

Jesus não somente falou em parábolas, mas também agiu em parábola. Sua ação simbólica mais importante foi permitir que compartilhassem sua mesa os desprezados (Lc 19,5 ss.) e acolhê-los em sua casa (Lc 15, 1-2), inclusive no círculo de seus discípulos (Mt 10,3)³⁹ (tradução própria).

Estes dados nos permitem imaginar o escândalo que supõe o gesto de Jesus de partilhar a mesa com os pecadores: é mais do que uma convivência humana, é uma participação no Reino, uma convivência escatológica. É o resgate da pessoa excluída para o convívio com os irmãos e com o Pai. Esse é o significado também da cura do doente, que é não somente física, mas também social e teológica. O marginalizado, o “não-pessoa”, “não-cidadão” e “não-irmão”, volta a ser pessoa, cidadão e irmão.

A partir desta perspectiva, a opção pelos marginalizados aparece como o traço distintivo da missão de Jesus, do seu anúncio do reino, ao fazer realidade a unidade entre a justiça e paz. A solidariedade com o pobre e marginalizado é condição e caminho para a paz, *shalom*, para o Reino.

1.2.3 O conflito

A chave central da existência de Jesus foi tê-la colocado ao serviço do anúncio do amor gratuito de Deus. Este anúncio foi tão insuportável para as estruturas de pecado do mundo que lhe custou a vida. Schillebeeckx⁴⁰ expressa assim: “Sua solidariedade com os ‘impuros

³⁸ No segundo livro dos Reis temos um exemplo de como uma refeição serve para liberar um cativo (2Re.25,27-30; Jer52,31-34).

³⁹ Jesús no solamente habló en parábolas, sino que también obró en parábola. Su acción simbólica más importante fue el permitir que compartiesen su mesa los despreciados (Lc 19,5ss.) y el acogerlos en su casa (Lc 15,1-2), e incluso en el círculo de sus discípulos (Mt 10,3). JEREMIAS, Joachim. **Las parábolas de Jesús**. 6. ed. Estella: Verbo Divino, 1981. p. 274.

⁴⁰ *Su solidaridad con los “impuros”, con los “publicanos y pecadores” era algo que la piedad oficial no podía tolerar: iba “contra la ley”*. SCHILLEBEECKX, Edward. **Jesús**. La historia de un viviente. Madrid: Cristiandad, 1983. p. 269.

ros’, com os ‘publicanos e pecadores’ era algo que a piedade oficial não podia tolerar: ia contra a lei”.

O objetivo último da inserção de Jesus no meio dos pobres é revelar o Pai. Situando-se no movimento popular, ele corrige as distorções nacionalistas e institucionais que desviavam o povo da Aliança, e revela o verdadeiro sentido da Aliança, da Boa Nova do Reino. Jesus é a revelação do Pai que acolhe os excluídos e os empobrecidos. Para poder manter a comunhão com o Pai e com os pobres, Jesus não teve medo de provocar conflitos, nem mesmo com as pessoas mais queridas, com a própria família. Como frisa Schreck, “Jesus é tudo menos a vítima complacente cuja bondade ingênua provoca a oposição de um conjunto de homens demoníacos”⁴¹, como tantas vezes tem sido retratado. Ele é radicalmente livre e obediente à vontade do Pai, o que lhe leva a provocar e perturbar continuamente, a usar o conflito como instrumento privilegiado de transformação pessoal e social⁴². A partir de uma perspectiva pedagógica, poderíamos afirmar que Jesus usa a pedagogia do conflito que Gadotti defende⁴³ e que é dialógica, enquanto o diálogo, inserido no conflito, é o instrumento usado para provocar conflito e mudança.

São muitas as passagens das Escrituras que ilustram esta *praxis* provocadora de conflito de Jesus⁴⁴. Apenas focaremos aquelas que, a partir de nossa perspectiva, são paradigmáticas. Começaremos analisando o conhecido *logion* da discórdia que Jesus vem trazer (Mt 10, 34-36 e Lc 12,51-53), para depois abordarmos o diálogo de Jesus com Nicodemos (Jo 3,1-21), com a mulher cananéia (Mt 15,21-28; Mc 7,24-30), com a comunidade de discípulos (Jo 6,60-71) e a passagem da expulsão dos vendilhões do templo (Mt 21,12-17; Mc 11,15-19; Lc 19,45-48; Jo 2,13-22).

“*Eu vim trazer a espada*” (Mt 10, 34-36 e Lc 12,51-53)

⁴¹ SCHRECK, 2003, p. 69.

⁴² Tampouco é um revolucionário violento nos moldes do movimento zelote. Esta discussão foi um tema frequente nos ensaios cristológicos dos anos 80. KÜNG, Hans. **El desafío cristiano**. Madrid: Cristiandad, 1982. p. 93-106.

⁴³ GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

⁴⁴ Não somente o Novo testamento traz exemplos da práxis provocadora de conflito de Jesus. Como o sociólogo da religião Gerd Theissen mostra, existem testemunhos não-cristãos que atestam o conflito de Jesus e seus seguidores com as classes dominantes na Palestina e Roma do séc. I: Josefo, Tácito, Suetônio e Plínio o Jovem. THEISSEN, Gerd. **La sombra del galileo**. Las investigaciones históricas sobre Jesús traducidas a un relato. Salamanca: Sígueme, 1988. p. 109.

As palavras de Jesus “eu não vim trazer a paz, e sim a espada” (Mt 10,34) têm provocado variados comentários sobre a natureza da prática de Jesus e sua conexão com o movimento zelota. Nós colocamos esta sentença claramente escandalosa de Jesus dentro do uso estratégico e pedagógico do conflito que Jesus faz. Apesar de as duas versões dos evangelistas serem diferentes, os exegetas⁴⁵ pensam que a sentença proceda, com grande probabilidade, de Jesus, precisamente por bater de frente com um dos traços diferenciadores da mensagem do NT: a paz.

Ao dizer estas palavras, Jesus está se negando a trazer a única paz que conhece o ser humano, identificada com o modelo vivenciado na Palestina da *pax romana*, que mantém o *status quo* e consagra as diferenças. A paz de Jesus é aquela que supera as diferenças e exclusões ao sair fora “do meu círculo” e se colocar ao lado dos marginalizados. É por isso, nos diz González Faus, que a conclusão de Mateus, mesmo não sendo as palavras literais de Jesus, mas uma adição exemplificadora posterior, resume o que os discípulos viram no Mestre: *e-choroi tou anthropou oi oikairoi autou* (v. 35), isto é, os mesmos próximos ao homem ficaram distantes, inimigos.

Este era o processo que Jesus estava seguindo e que pede aos seus discípulos: sair da sua família, seu povo, de suas práticas rituais, de suas seguranças, para se aproximar dos publicanos e pecadores, dos marginalizados do sistema. Esta prática traz o conflito.

Jesus e Nicodemos (Jo 3,1-21)

O encontro de Jesus com Nicodemos, assim como o encontro com a mulher cananéia, são paradigmáticos por descreverem, de forma admirável, como o conflito propositalmente provocado é causa de mudança pessoal. A diferença entre dos dois textos é que no segundo é Jesus o transformado. Nos dois, o diálogo aparece como instrumento privilegiado do conflito e da posterior transformação.

Neste primeiro texto⁴⁶, João nos apresenta Nicodemos: judeu, fariseu e membro do Sinédrio. Como fariseu é um fiel e estrito cumpridor da lei, como membro do Sinédrio forma parte da elite dominante. O plural usado da conversa (“sabemos”) reforça seu caráter representativo do judaísmo, do farisaísmo, do poder e da lei.

⁴⁵ GONZÁLEZ FAUS, 1984, p. 92.

⁴⁶ SAMPEDRO, José Carlos. **Un camino en cuatro etapas**. Valencia: Aguaclara, 1988. v. 2, p. 215-218.

Nicodemos encontrou a luz nos sinais de Jesus, que ninguém pode fazer sem Deus estar com ele. Mas vem “de noite”⁴⁷. Jesus não responde aos elogios e o provoca. A resposta de Jesus é radical: é imprescindível uma ruptura. Ele não quer uma adesão apoiada em sinais, senão uma aceitação da sua pessoa e palavra. A Lei é uma instituição caduca. O único jeito de entrar no Reino é nascer de novo, “do alto”, e aceitar a novidade do Evangelho.

Nicodemos resiste e Jesus novamente desafia sua segurança, seu saber e sua fé, no mais puro estilo de diálogo paralelo⁴⁸, descrevendo o novo estilo de vida de quem rompeu com a Lei e aderiu ao projeto do Reino: é preciso nascer da água e do Espírito.

A terceira declaração do texto deixa clara a impossibilidade de unir legalidade e Boa Nova. De novo expressa Nicodemos sua resistência, perguntando, e sai de cena. Então Jesus é que usa o plural (“sabemos”) para afirmar a veracidade do seu testemunho como Filho do Homem. A oferta de salvação de Jesus supera a Lei. O estilo de vida, seu jeito de agir, os interesses defendidos pela Lei impedem Nicodemos de aceitar a alternativa de Jesus⁴⁹.

Ao ler este texto somos confrontados com uma prática dialogal que nos lembra a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Ele parte do pressuposto de que as questões e os problemas principais de educação não são somente questões pedagógicas, mas principalmente políticas. O processo educativo é um ato político que resulta numa relação de domínio ou libertação entre as pessoas. Não existe neutralidade possível. Sua proposta, oposta a uma “educação bancária”⁵⁰ alienante, é uma pedagogia crítica, que contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Neste processo de conscientização, o oprimido renuncia a toda concepção fatalista e resignada, abandona toda atitude passiva e intransitiva, toma consciência de sua situação, se insere no processo de libertação e assume sua responsabilidade histórica. É uma pedagogia orientada para a construção de um ser humano e de uma sociedade novos, pois erradica do oprimido a consciência opressora interna, produto da relação de dominação ante-

⁴⁷ Jo 1,15: *a luz brilha nas trevas, mas as trevas não a reconhecem.*

⁴⁸ Técnica literária usada pelos evangelistas para aumentar a capacidade de expressão que consiste em estabelecer um diálogo sobre um tema aparentemente idêntico mas compreendido paralelamente, manifestando assim com mais clareza a divergência de opiniões dos interlocutores.

⁴⁹ O processo (e a conclusão) é o mesmo no diálogo de Jesus com o jovem rico (Mc 10,17-31), com a diferença do foco na questão econômica e a exigência da partilha como condição para o seguimento de Jesus.

⁵⁰ Expressão freireana que descreve um tipo de educação em que o professor, desde uma atitude domesticadora, é quem pensa e dá a última palavra, cabendo somente ao aluno escutar e receber o conhecimento que é depositado nele.

rior. A partir do conflito surge a práxis libertadora. Falar de uma pedagogia dialética⁵¹ é falar de uma pedagogia do conflito.

Não é difícil ver este quadro de dominação e alienação no pensamento de Nicodemos. O detalhe é que ele não é oprimido, mas opressor. Inicialmente ele poderia estar incluído entre os “inocentes” da classe dominante que mantêm a ilusão idealista de poder realizar uma ação a favor das classes oprimidas, preservando o *status quo* e os privilégios de classe. Para Freire é claro: a conscientização somente se dá na prática comprometida com o oprimido. A práxis libertadora exige uma opção de classe. Não existe “terceira via”. É exigida uma tomada de posição, uma mudança de lugar ideológico e vital, do mesmo jeito que Jesus exige isso de Nicodemos. A vida é movimento, risco, e o convite de Jesus é para arriscar. O convite que Jesus faz a Nicodemos é o mesmo, diria Paulo Freire, que hoje faria às Igrejas na América Latina⁵².

Jesus e a mulher cananéia (Mt 15,21-28; Mc 7,24-30)

Conforme assinalamos anteriormente, este texto tem a particularidade de apresentar uma situação pouco comum: no encontro dialógico com a mulher cananéia, Jesus é levado a uma mudança na sua atitude, inicialmente excludente. Esta mulher pagã solicita a cura de sua filha. Ela espera através de Jesus a ajuda do Deus de Israel. Vemos que Jesus rejeita o pedido dela de forma extremamente dura: do mesmo jeito que não se deve dar de comer aos cachorros a comida dos filhos, assim não deve favorecer os pagãos às custas de Israel (Mc 7,27). Até os dias de hoje no Oriente a palavra “cachorro” tem um sentido altamente ofensivo quando aplicada a pessoas. Em palavras de Joaquim Jeremias: “Em lugar nenhum ouviremos Jesus pronunciar palavras tão duras contra os pagãos”⁵³ (tradução própria). Jesus nem pode nem deve ir em ajuda da mulher, pois foi enviado para o povo judeu.

A mulher não desanima e dá um extraordinário testemunho de fé ao dizer que “também os cachorrinhos comem as migalhas que caem da mesa de seus donos” (Mt 15,27). Aqui se expressa a fé em Deus, salvação para Israel, mas também para os pagãos. Esta fé reconhece

⁵¹ Prática pedagógica que adota o método dialético, isto é, a análise crítica da realidade com o objetivo de transformá-la, não somente conhecê-la, evidenciando suas contradições internas. SCHMIED-KOWARZIK, Wolf-dietrich. **Pedagogia dialética**. De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

⁵² FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976, p. 105-127.

⁵³ *En ninguna parte oiremos a Jesús pronunciar palabras tan duras sobre los paganos*. JEREMIAS, Joaquim. **La promesa de Jesús para los paganos**. Madrid: Fax, 1974. p. 38.

em Jesus o enviado a Israel. Essa mulher cananéia possui o que deveria encontrar-se em Israel: a fé em Jesus como enviado de Deus a Israel. Jesus é confrontado pela fé da mulher. O conflito está estabelecido e, como consequência dele, Jesus revê a posição anterior louvando a atitude da mulher e curando a filha.

Também nesta passagem podemos encontrar elementos que nos permitem estabelecer uma relação com a pedagogia dialética de Paulo Freire. Em Freire, pensamento e vida, reflexão e ação, teoria e práxis vão juntas. Ele pensa a realidade e a ação sobre ela, trabalhando teoricamente a partir dela. Paulo Freire estabelece uma nova relação educador-educando ao colocar como ponto de partida a pessoa e a cultura do educando, que, através da relação dialógica estabelecida no processo pedagógico, é capaz de avançar na leitura do mundo⁵⁴ e se compreender como sujeito da história. A dialogicidade aparece como elemento central do processo⁵⁵. Por isso, na sua prática educacional, a linguagem e a história da coletividade são essenciais. Neste contexto, o educador é um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão, porque “agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”⁵⁶.

Não é difícil enxergar na figura dessa mulher estrangeira, marginalizada a figura do “educando” que, nessa relação dialógica com o “educador”, estabelece uma nova relação em que os papéis tradicionais são invertidos, construindo juntos uma nova realidade. É a teimosia de um e abertura do outro que fazem esse processo acontecer.

Jesus e a comunidade de discípulos (Jo 6,60-71)

Ao longo daqueles poucos anos de itinerância, Jesus acompanha e forma os discípulos. Através desta convivência o chamado se aprofunda e o processo de conversão avança. Ele manda observar a realidade (Mc 8,27-29; Jo 4,35; Mt 16,1-3), confronta-os com as necessidades do povo (Jo 6,5) e reflete com eles sobre as grandes questões do momento (Lc 13,1-5). Nesse processo surgem momentos de crise que provocam a desistência de uns e o fortaleci-

⁵⁴ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 11-22.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 121.

⁵⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983. p.79.

mento de outros, especialmente do grupo dos doze. O conflito surge como elemento de discernimento e esclarecimento de atitudes e posturas.

Neste sentido, a passagem de João é significativa. Diante da forte e radical afirmação do caráter absoluto e definitivo da historicidade salvífica de Jesus, o grupo de seguidores se vê na necessidade de optar entre “comer a carne e beber o sangue do Filho do Homem” para segui-lo ou abandoná-lo. Esse “comer a carne” e “beber o sangue” significa se comprometer com a encarnação e morte de Jesus, o qual exige que também o discípulo esteja disposto a dar a própria vida em favor dos outros⁵⁷.

Jesus não suaviza a exigência. Obriga os discípulos a optarem: “vocês também querem ir embora?” O grupo dos “muitos discípulos” se vê afetado pela radicalidade da proposta e, entre admirados e ofendidos, abandonam o seguimento. Não assumem a fé por medo de se comprometer. E não aceitar a profundidade salvífica que Jesus dá a história é não aceitar o Espírito do Pai (Jo 6,62-63). A mais dura forma de ateísmo é o abandono da história.

A reação do grupo dos doze é totalmente diferente. Simão Pedro assume, no v. 68, a representatividade do grupo, no que constitui uma profissão de fé no modo do seguimento (“a quem iremos, Senhor?”) e na mensagem de Jesus como a melhor das possibilidades para o futuro do ser humano (“tu tens palavras de vida eterna”). Ainda nos oferece uma pequena profissão de fé na messianidade salvífica de Jesus (“acreditamos... tu és o Santo de Deus”). A adesão a Jesus e à causa do Reino sai fortalecida após a crise e o conflito.

Jesus e o Templo (Mt 21,12-17; Mc 11,15-19; Lc 19,45-48; Jo 2,13-22)

O relato da expulsão dos vendilhões do Templo aparece nos quatro evangelhos, o que assegura sua historicidade. Nos três evangelhos sinóticos é colocado no final. Em Mateus está no capítulo 21, em Marcos no capítulo 11 e em Lucas no capítulo 19. Em João, porém, aparece no capítulo 2, no começo. Com certeza, o fato aconteceu no final da vida de Jesus, mas João o coloca no começo porque, pela sua concepção da prática de Jesus, esse fato acontecido no Templo é paradigmático de sua mensagem e mistério. Para nós possui um caráter paradigmático ao mostrar a carga provocadora de conflito da *praxis* de Jesus.

⁵⁷ SAMPEDRO, 1988, p. 241.

Tanto no evangelho de Marcos quanto no de Lucas se diz que essa ação de Jesus foi a causa pela qual os judeus começaram a procurar uma ocasião para matá-lo. A ação de Jesus no Templo faz surgir entre as autoridades judias a idéia de que é preciso acabar com ele. João expressa essa idéia de uma outra forma, quando diz: “Destruam esse Templo e em três dias eu o levantarei; mas o Templo de que Jesus falava era o seu corpo” (Jo 2,20-21). João fala da morte e ressurreição em relação com o acontecido no Templo. É preciso entender que Jesus está atacando uma verdade fundamental da religião judaica. O “dogma” mais importante do judaísmo é que Deus só existe um, e o seguinte em importância é que esse Deus mora no Templo. Dizer que o Templo vai ser destruído quer dizer que a casa de Deus vai ser destruída, ou, dito de outra forma, que Deus vai deixar de habitar entre eles⁵⁸.

Eram enormes os interesses que existiam em volta da instituição. Quando Jesus entra no Templo, derruba as mesas dos cambistas e expulsa os vendedores de pombas e ovelhas, está impedindo o funcionamento do sistema cultural judeu. Marcos conserva na sua narração (11,15-19) uma frase-chave contra Jesus: “Derrubou as mesas dos cambistas e as cadeiras dos vendedores de pombas, e não deixava ninguém carregar nada através do Templo... Ao entardecer, Jesus e os discípulos saíram da cidade”. Jesus dá um “golpe de mão” no Templo que dura o dia todo, paralisando a vida do Templo por completo. É um gesto profético que vem falar: este sistema cultural não é o que Deus quer e, em consequência, não podem ser oferecidos mais sacrifícios a Deus deste jeito.

Dois textos do AT usados nos evangelhos sinóticos interpretam a ação de Jesus: Is 56,7 e Jr 7,11. A frase que o evangelista coloca nos lábios de Jesus enquanto expulsa os vendilhões é: “Minha casa será chamada casa de oração para todos os povos” (Marcos), “Minha casa será chamada casa de oração” (Mateus e Lucas), tomado de Is 56,7, “No entanto vocês fizeram dela uma toca de ladrões”, tomado de Jr 7,11. Lendo os dois textos entendemos o sentido que os evangelistas viram no gesto de Jesus: o verdadeiro culto a Deus exige que não exista distinção entre judeu e estrangeiro, entre homem e mulher, entre sadio e doente, entre puros e impuros. Os ladrões não são os vendilhões do pátio. Os ladrões são os que vão rezar

⁵⁸ No capítulo 21 do Apocalipse, ao descrever a Jerusalém celestial, a nova cidade, o texto nos diz o seguinte: “Não vi na cidade nenhum Templo, pois o seu Templo é o Senhor, o Deus todo-poderoso, e o Cordeiro” (Ap. 21,22). Na nova Jerusalém não haverá Templo.

no Templo para procurarem, deste jeito, tranquilizar sua consciência depois de ter matado, adulterado e oprimido o pobre antes de entrarem ali.

João, em vez das citações mencionadas, coloca no seu relato outros dois textos: o Sl 69,10 e a profecia de Zc 14, 20-21. Ao colocar o primeiro João está sugerindo que na morte de Jesus e na relação que esta tem com o Templo se cumpre o Salmo 69. João, ao colocar esta citação, quer dizer o mesmo que Zacarias na profecia: quando o Messias vier não haverá mais distinção entre sagrado e profano, isto é, Deus preencherá tudo e uma pessoa não será santa por vir rezar no Templo, mas por ser amado por Deus, na sua vida ordinária.

Tudo isto significa subverter a ordem religiosa (e política, e econômica) estabelecida e tradicional, e só pode levar ao caos... Entendemos, assim, a atitude de Caifás. Como conclusão, fazemos nossas as palavras de Bornkamm⁵⁹ ao analisar estes textos:

O que os evangelhos querem mostrar é extrema tensão a que chegou o conflito de Jesus com os seus adversários e o caráter radical do juízo que ameaça o povo, e ao mesmo tempo a maneira com que os discípulos são preparados para o desfecho final (tradução própria).

Creemos ter mostrado a conflitividade radical da práxis de Jesus. A sua encarnação implicava tudo isto. Nasceu pobre, o que para ele era expressão da vontade do Pai. Escolheu ficar do lado dos pobres, o que era decisão do Filho, querendo ser obediente ao Pai até a morte, “e morte de cruz” (Fp 2,8). Sentiu a pobreza por dentro. Esvaziou-se e foi esvaziado (Fp 2,7). Experimentou a fraqueza na hora da agonia e o abandono total na hora da morte (Mc 15,34) – o abandono ao qual eram condenados os pobres. Morreu soltando o grito dos pobres, certo de ser ouvido pelo Pai (Mc 15,37). Por isso, Deus o exaltou (Fp 2,9), dando o sim definitiva à sua obra e mensagem.

⁵⁹ Lo que los evangelios quieren mostrar es la extrema tensión a la que ha llegado el conflicto de Jesús con sus adversarios y el carácter radical del juicio que amenaza al pueblo, y al mismo tiempo la manera como los discípulos son preparados para el desenlace final. BORNKAMM, Günther. **Jesús de Nazaret**. Salamanca: Sí-gueme, 1977. p. 167.

2. EDUCAR INTEGRALMENTE NA SOLIDARIEDADE: FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Ao longo da história, a escola tem sido considerada uma instituição fundamental na formação do ser humano, caracterizada essencialmente pelo seu caráter competitivo, por estar fortemente vinculada ao êxito acadêmico e pela sua pretensão exclusivamente instrutiva. Porém, a partir da reflexão de autores como Piaget, Kohlberg ou Freire, hoje em dia está se fazendo um evidente esforço por superar a concepção da escola como mera transmissora de conhecimento, em favor de uma ampliação dos processos educativos que inclua a educação nos valores e atitudes que exigem a convivência pacífica e participativa na sociedade.

Esta inquietação acompanhou a reflexão pedagógica do século XX. Já nos movimentos de renovação pedagógica dos anos 20, em especial na Escola Nova, se falava de educação para a paz. Outros movimentos e pedagogos têm reforçado esta posição: a Escola Moderna de Freinet, a Escola de Summerhill de Neill, a Escola de Barbiana de Milani ou a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 são o ponto de referência para uma profunda modificação no modelo pedagógico brasileiro, começando pelo resgate da ética e convívio social a partir da própria escola. A proposta sugere o trabalho através de seis temas transversais⁶⁰: Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural.

A educação nos valores, especialmente a educação para a paz, aparece como pano de fundo da pesquisa objeto da presente dissertação. Nossa pesquisa pretende analisar, entre ado-

⁶⁰ http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn5_8.doc Os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas.

lescentes, os efeitos no ambiente escolar de um estilo de interação humana estruturado na base de relações de ajuda, cooperação e diálogo, que evitem as condutas agressivas, intolerantes e excludentes. Isto significa que, como pressupostos psicológicos e pedagógicos do presente estudo, devemos ter em conta três aspectos básicos que alicerçam nossa reflexão posterior:

1. A adolescência: Por que escolher esta etapa do ciclo vital? É possível educar para a paz nossos adolescentes? Quais elementos desta etapa favorecem o labor educacional?

2. A educação moral: Hoje tem sentido uma educação moral na escola?

3. Uma pedagogia para a paz: Quais são os princípios básicos de uma pedagogia para a paz?

A estrutura da segunda parte do capítulo tenta responder estas inquietações. A primeira parte versará sobre as características do adolescente, as mudanças que se produzem nesta etapa e a importância que têm o surgimento do pensamento formal e a interação entre iguais no desenvolvimento pessoal e social dele. A segunda parte estará centrada nas diversas perspectivas teóricas desde as quais é pensada a educação moral: como socialização, como desenvolvimento cognitivo, como educação do caráter, como educação integral e como educação para a solidariedade. Por último, na terceira parte serão colocados os princípios pedagógicos básicos que norteiam nossa proposta de educação para a paz.

2.1 O adolescente e seu mundo: uma oportunidade para a paz

A etapa da adolescência é particularmente sensível do ponto de vista social e psicopedagógico; por isso é também um momento ímpar para trabalhar valores e, especialmente, o tema da paz. A adolescência aparece como um período de grandes mudanças biológicas, físicas, psicológicas e sociais, em que o ser humano define sua identidade pessoal e social e se ajusta ao entorno. É um período da vida claramente diferente dos outros e que apresenta características, comportamentos e tarefas próprias. Uma intervenção educativa adequada ou inadequada pode decidir o rumo da vida pessoal e social do adolescente.

Etimologicamente, a palavra “adolescência” deriva do latim *adolescere*, que significa “crescer”, “brotar”, “ficar grande”. O termo é cunhado nas línguas ocidentais no século XV,

mas apenas no século XIX, segundo Roberto Daunis⁶¹, o conceito psicopedagógico de adolescência foi formado.

A duração da adolescência não é definida absolutamente. Alguns autores determinam sua duração entre 12 e 18 anos, outros argumentam que iniciaria aos 10 anos e meio quando se iniciam as mudanças fisiológicas e outros, entre eles Daunis, ainda admitem que esta etapa vital terminaria aos 25 anos, alegando a formação completa do ser humano em termos físicos, sociais e econômicos. Na bibliografia consultada encontramos uma diversidade de critérios para a definição da adolescência, o que revela a amplitude de perspectivas e de compreensões:

1. Critério cronológico: define a adolescência entre a idade de 10/12 anos até 20/21 anos.

2. Critério legal: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no 2º artigo, situa a adolescência entre os 12 e os 18 anos.

3. Critério do desenvolvimento físico: a adolescência aconteceria entre a puberdade e o momento em que o desenvolvimento físico está quase concluído (por volta dos 20 anos).

4. Critério sociológico: a adolescência aconteceria no momento em que a sociedade deixa de perceber o ser humano como criança, porém ainda não o percebe como adulto com papéis e funções estabelecidos.

5. Critério psicológico: a adolescência aconteceria no momento em que o ser humano iniciasse sua reorganização psíquica considerando três lutos básicos⁶²:

a) luto do corpo infantil – considerando as mudanças biológicas que acontecem na puberdade;

b) luto pela identidade e pelo papel infantil – busca da independência e a conseqüente responsabilidade que esta acarreta;

c) luto dos pais – a idealização dos pais na percepção infantil tende a terminar.

Parece unanimidade entre os autores consultados dizer que o começo desta etapa está marcado por mudanças fisiológicas e físicas. Porém, seu final está indicado por mudanças sociais e de critério perante a vida. O impacto emocional destas mudanças biológicas em interação com fatores culturais, históricos e sociais configura o adolescente. Por isso, podemos a-

⁶¹ DAUNIS, Roberto. **Jovens: Desenvolvimento e identidade**. Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 52.

⁶² ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **La adolescencia normal**. Buenos Aires: Paidós, 1970. p. 10 e 11.

firmar que a adolescência é um fenômeno essencialmente marcado pela cultura e pela história. Se a puberdade, como conjunto de transformações físicas que capacitam para a reprodução, é fundamentalmente um fato biológico e um fenômeno universal próprio da nossa espécie, a adolescência é um fenômeno psicológico e social que se manifesta diferentemente em cada cultura⁶³ e cada espaço/lugar. No Brasil, a vivência da adolescência na periferia das grandes cidades adquire tonalidades diferentes, e muitas vezes dramáticas, em função de uma estrutura socioeconômica desigual e excludente. No nosso trabalho também abordaremos o que os autores consultados nos dizem sobre o adolescente das periferias de nossas cidades, sujeitos de nossa pesquisa.

2.1.1 A puberdade: mudança, ansiedade e agressividade

A adolescência é marcada por várias transformações. No que diz respeito ao aspecto biológico, a puberdade caracterizaria seu início. O termo puberdade deriva de púbis, que diz respeito a cabelo, porém usualmente o termo puberdade tem sido interpretado como o processo que envolve toda a maturidade sexual. As funções sexuais que caracterizam o amadurecimento sexual são: a ovulação nas meninas e a espermatogênese no rapaz, que vão possibilitar a capacidade de procriação. Estas funções são desencadeadas a partir de modificações do funcionamento de glândulas endócrinas, advindas com o aumento da idade cronológica e o conseqüente desenvolvimento do organismo dos adolescentes⁶⁴.

Outras características (secundárias) também revelam a maturidade sexual: nas meninas, o desenvolvimento do busto, o surgimento de pelos do púbis e nas axilas e ainda uma leve mudança na voz. Nos meninos, o crescimento acelerado dos órgãos sexuais, o surgimento de pelos no púbis e nas axilas, na face e demais zonas e mudança significativa na voz. A mudança de estatura é caracterizada por um crescimento repentino. Há freqüentemente uma alteração na proporcionalidade das diferentes partes do corpo: enormes pernas e braços, causando, às vezes, constrangimento.

⁶³ MEAD, Margaret. **Adolescência, sexo y cultura em Samoa**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985. Nunca é demais lembrar, dentre a bibliografia clássica, o estudo de Margaret Mead com os adolescentes samoanos ao constatar que entre eles não existe a crise da adolescência típica dos países ocidentais por não haver descon-tinuidade entre a criança e o adulto.

⁶⁴ MONEDERO, Carmelo. **Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas**. Madrid: Biblioteca Nueva 1982. p. 441 ss.

Atualmente, a puberdade tende a acontecer com maior precocidade. Algumas hipóteses são levantadas para justificar este fenômeno: nutrição, fatores climáticos, doenças, fatores ambientais e outros estímulos⁶⁵. Pesquisas comprovam que a percepção da aparência física do adolescente está diretamente ligada à opinião que o adolescente tem de si mesmo⁶⁶. Também o modo como os outros o encaram pode alterar o seu comportamento. Alguns efeitos são observados na maturação precoce, tais como: tamanho ou estatura (às vezes não revela a verdadeira idade), maturidade emocional, forma de vestir-se (os pais começam a criticar), exclusão de grupos, possibilidades no esporte e em outras carreiras que privilegiam a aparência. A preocupação com o excesso de peso torna-se algo muito presente na adolescência, quando os meninos interpretam isto como qualidade infantil e as meninas como motivo de serem pouco atraentes.

Nesta etapa aparecem necessidades, desejos de interação sexual que dão lugar aos primeiros contatos exploratórios e preparatórios das futuras relações sexuais. A emergência da sexualidade desperta temores no adolescente, tais como dúvidas sobre a identidade sexual, insegurança...

Este quadro de mudança física rápida e desconhecida provoca medo e insegurança no adolescente, assim como o desejo de afirmar sua masculinidade/feminilidade nas suas relações com o outro sexo. A agressividade aparece como a manifestação lógica dessa situação ambivalente de insegurança e desejo de afirmação. O desconhecimento e o medo podem e devem ser trabalhados para a prevenção da violência.

2.1.2 À busca de sua identidade pessoal e social

O elemento considerado mais característico do desenvolvimento da personalidade na adolescência é a identidade pessoal. Para Eric Erikson⁶⁷, a adolescência constitui o momento

⁶⁵ Alguns dados são ilustrativos: a menarca vem-se antecipando em três ou quatro meses por década na Europa nos últimos cem anos. EIZIRIK, Cláudio Laks e cols. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 122.

⁶⁶ Especialmente interessante é o estudo de CRUZ, Soledad; MAGANTO, Carmen e ECHEBARRIA, Agustín. Autoconcepto y imagen corporal en adolescentes. In: MAGANTO, Carmen (dir.). **Investigaciones en Psicología Clínica**. San Sebastián: Universidad del País Vasco/Ibaeta Psicología, 2002. p.145-172. Nele se mostra que tanto o autoconceito quanto o Índice de Massa Corporal estão relacionados com a satisfação corporal em ambos os sexos e que o nível de satisfação corporal é determinado não pelo peso real do indivíduo, mas pelo peso percebido.

⁶⁷ ERIKSON, Eric. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 129-141.

chave e também crítico de formação da identidade, definindo “identidade” como diferenciação pessoal inconfundível, autodefinição da pessoa perante outras pessoas, perante a sociedade, a realidade e os valores. A identidade, como destaca Alfredo Fierro⁶⁸, é de natureza psicossocial e contém elementos cognitivos, já que o indivíduo se avalia a si mesmo se comparando com a percepção da avaliação que outros fazem dele. A percepção, ou imaginação, do conceito que os outros têm dele é um elemento fundamental na formação da própria imagem. Para os autores seguidores da teoria eriksoniana, entre eles Daunis⁶⁹, a tarefa específica da adolescência é a elaboração da identidade pessoal a partir da individuação da personalidade, entendida como a delimitação das fronteiras que separam o sujeito dos outros, a ruptura dos elos com os objetos da infância e o distanciamento com respeito às figuras parentais.

Na concepção eriksoniana, a adolescência é uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta na qual se produz uma desestruturação da identidade. É o período ou idade da crise, onde muitos questionamentos estão presentes: Por que eu existo? Qual o significado do mundo para mim? Como poderei participar do (modificar o) mundo?

O adolescente enfrenta, ao mesmo tempo, a instabilidade interior própria e as diferentes demandas que lhe chegam do mundo externo: sociais (amizades), intelectuais (estudo) e vocacionais (futuro). Por isso, o mundo dos adultos aparece como desejado e temido. O normal é que sinta ansiedade, confusão e rebeldia diante da autoridade, se mostre contraditório nos seus comportamentos e estados de ânimo, com reações emocionais intensas e instáveis. Embora seja comum ouvir-se que os adolescentes são agressivos, a educadora Tânia Zagury⁷⁰ mostra nas suas pesquisas que a agressividade não é inerente à adolescência, mas sim o antagonismo, a instabilidade emocional e a inquietação, comportamentos estes que, se não forem bem compreendidos, podem gerar agressividade. O antagonismo é claramente perceptível na capacidade incansável e inesgotável de o adolescente contestar, opor-se e colocar-se contra tudo ou quase tudo aquilo que pessoas revestidas de algum grau de autoridade lhe apresentam, sejam elas pai, mãe, tio, professor, diretor. Esta atitude não significa obrigatoriamente ser a-

⁶⁸ FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.1. p. 292-296.

⁶⁹ DAUNIS, 2000, p. 56.

⁷⁰ ZAGURY, Tânia. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

gressivo. Como se lida com essa atitude pode provocar a agressividade e comportamentos violentos.

A instabilidade emocional surge frente às grandes mudanças físicas, biológicas, intelectuais, emocionais e sociais que ocorrem na adolescência, as quais podem provocar intensos e contraditórios sentimentos, alternando alegria, euforia, tristeza, melancolia, mau humor ou mutismo, dificultando a vida familiar. Estudos como o da pesquisadora espanhola Maite Garaigordóbil, que tem analisado os fatores associados à rebelião adolescente, indicam uma maior probabilidade de que esta aconteça quando a estrutura autoritária da família é patriarcal e desigual, a disciplina é severa ou inconsistente e o matrimônio infeliz⁷¹.

A inquietação é vivenciada em função da aproximação da vida adulta e as expectativas que esta idade traz, tornando-se ambíguo o sentimento de desejo e, ao mesmo tempo, medo frente às responsabilidades, à independência, à liberdade, à formação profissional, à vida afetiva.

A partir dos autores consultados, podemos descobrir a influência de dois tipos de fatores na ocorrência de condutas violentas: os fatores pessoais, ligados à instabilidade e inseguranças próprias do período vital, e os fatores familiares. A importância de um terceiro grupo de fatores, sócio-econômicos, ficará em evidência mais adiante na nossa pesquisa. A abordagem do problema, portanto, deve ser multifatorial, porque as causas e as manifestações do fenômeno também são múltiplas. A intervenção deverá se dar também tendo em conta esta complexidade. Evidentemente, desde esta perspectiva, uma proposta de educação para paz reduzida a uma das dimensões ou limitada a um único âmbito da vida do adolescente terá efeitos logicamente reduzidos.

Esta constatação não invalida, e sim reafirma a necessidade do envolvimento pessoal e ativo do adolescente nas propostas de educação para a paz e da participação da família. Isso significa perceber o adolescente como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromissos. Significa falar de protagonismo na construção de uma cultura da paz.

⁷¹ GARAIGORDOBIL, Maite. **Intervención psicológica con adolescentes**: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide, 2000. p. 25.

2.1.3 O grande aliado na educação nos valores: o pensamento formal

O estudo sistemático da inteligência dos adolescentes e seu jeito de pensar começa com a publicação, há cinquenta anos, do livro de Inhelder e Piaget *De la logique de l'enfant à la logique d'adolescent*. Já Jean Piaget, em 1924, em seu livro *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, estudando as dificuldades das crianças para resolver alguns problemas aparecidos nos testes de inteligência, estabelece a existência de um estágio que começa ao redor dos 11-12 anos e que chama de pensamento formal.

No estudo do pensamento formal os enfoques de Inhelder e Piaget são distintos. A primeira desenvolve um enfoque mais funcional, se preocupando em descrever as estratégias usadas para abordar os problemas. Piaget desenvolve um enfoque mais estrutural, ocupando-se das estruturas lógico-matemáticas do pensamento.

O pensamento formal adolescente se define em função da adoção de uma nova estratégia para enfrentar os problemas. O adolescente caminha para uma maior independência da realidade imediata e uma maior dependência dos princípios lógicos. Seguindo o texto de Íris Barbosa Goulart sobre Piaget⁷², a característica essencial deste estágio é a distinção entre o real e o possível: o adolescente é capaz de prever todas as relações que poderiam ser válidas para determinar, por experimentação e análise, as reais. Outras características seriam:

- O pensamento hipotético-dedutivo: capacidade de formular hipóteses e controlar variáveis para sua comprovação através dos mecanismos de combinação e dissociação.
- A lógica proposicional e o raciocínio verbal: pode trabalhar intelectualmente com representações proposicionais dos objetos.
- A integração das duas formas de reversibilidade: a inversão e a reciprocidade.

Desde o enfoque estrutural, Piaget afirma que o comportamento dos sujeitos se apóia em quatro operações lógicas que atuam de forma coordenada⁷³, e que formam o grupo INRC: Identidade, Negação (ou inversão), Reciprocidade e Correlação. O grupo INRC aparece como consequência da união dos dois sistemas de reversibilidade conseguidos no estágio anterior

⁷² GOULART, Íris B. Piaget. **Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 47-49.

⁷³ PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**; sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 368.

(inversão e reciprocidade), que nesta etapa se combinam originando as transformações por identidade e correlação. Piaget afirma que o grupo INRC pode ser aplicado a dois tipos de operações formais: às operações proposicionais, estrutura subjacente das operações do sujeito, e aos esquemas operacionais ou raciocínio experimental, suporte dos novos conhecimentos.

A partir da aquisição do pensamento formal o adolescente pode pensar sobre idéias, fazer projetos, consegue compreender conceitos abstratos e universais. Igualmente é capaz de tomar-se a si próprio como objeto de reflexão (autoconsciência). É um aliado imprescindível na formação de um sistema próprio de valores.

Contudo, a pretensão de universalidade e homogeneidade do pensamento formal na teoria piagetiana foi contestada posteriormente. Mário Carretero⁷⁴ frisa que as pesquisas de Inhelder e Piaget foram realizadas com uma amostra de alunos das melhores escolas de Genebra, e isto explica que todos os adolescentes alcançaram o estágio formal entre os 14 e os 16 anos. O próprio Piaget modificou sua teoria em 1970⁷⁵, aceitando que o pensamento formal e abstrato não necessariamente se alcança sem uma educação e treinamento especial.

Reconhecer a importância das variáveis sócio-culturais e pessoais na hora de pensar na aquisição do pensamento formal na adolescência não impede afirmar que a aquisição do pensamento formal possibilita o desenvolvimento do juízo moral e da compreensão crítica da realidade do adolescente. Também aumenta a capacidade deste para argumentar seguindo critérios cada vez mais justos e amadurecidos, para compreender as raízes dos problemas, suas diferentes leituras. Isto permite ao adolescente se comprometer num diálogo crítico e criativo com a realidade pessoal e social. A capacidade refletiva própria do pensamento formal deve ser um instrumento útil numa proposta de educação para a paz, mais ainda quando colocamos o diálogo e o conflito como categorias centrais nessa proposta.

⁷⁴ CARRETERO, Mário e LEON, José A. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.1. p. 280-282.

⁷⁵ RUBIO, Rosa; BARRIO, Emílio A.; GONZÁLEZ, Maria C. **Psicopedagogia**. Alcalá de Guadaíra: Mad, 2000, V.I. p.305.

2.1.4 *Uma ferramenta preciosa: o grupo de iguais*

Se a orientação social primária era dirigida na infância aos pais e a família era o âmbito privilegiado de interação, na adolescência os espaços de intercâmbio social extra-familiar se expandem enormemente, de tal forma que se debilita muito a referência à família. O processo de autonomia pessoal e construção da própria identidade que o adolescente experimenta passam pela necessária emancipação da tutela familiar. Como os pais vivenciam e reagem diante do seu filho adolescente determina o grau de tensão com que vai ser vivido esse momento, que tem na puberdade seu momento mais delicado.

Paralelamente ao processo emancipação em relação à família iniciado pelo o adolescente, dá-se um estreitamento dos laços com o grupo de companheiros. O vínculo grupal lhe proporciona segurança, reconhecimento social, um espaço de afetividade e de vida fora da dominação do adulto. O grupo é o cenário psicossocial no qual dramatizará e ritualizará a passagem adolescente através de manifestações socioculturais próprias (roupagem, ideologia, territorialidade...).

Os resultados das pesquisas sobre a estrutura social dos grupos na adolescência apenas confirmam a teoria interpessoal de Sullivan do desenvolvimento social⁷⁶. Fierro⁷⁷ nos relata o percurso padrão de um grupo juvenil: 1. grupo unissexuado; 2. grupo misto e homogêneo; 3. relações amorosas de casal e desintegração.

A formação de grupos espontâneos nesta etapa permite ao adolescente elaborar idéias e experiências vividas, a discussão de ideologias e pontos de vista, a atividade, o desenvolvimento da amizade e as primeiras experiências de namoro. Busca a inclusão no grupo como uma forma de se incluir na sociedade. O grupo tem um papel fundamental na socialização e o adolescente espera encontrar nesse contexto a autonomia. Na sua busca de identidade o adolescente recorre à uniformidade do grupo esperando encontrar segurança e estima. É o “grupo de iguais”, de adolescentes como ele, companheiros de angústias e anseios. Através da confr-

⁷⁶ SULLIVAN, Harry Stack. **Concepciones de la Psiquiatría Moderna**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1959. Sullivan (1892-1949), psiquiatra e psicanalista norte americano, foi o criador da teoria interpessoal da personalidade. Nela afirma a necessidade de considerar os fatos culturais e sociais como condicionantes do desenvolvimento da personalidade e do aparecimento dos transtornos mentais. Isto é, construímos nossa personalidade na inter-relação social.

⁷⁷ FIERRO, 1995, p. 299-305.

ternização e o igualitarismo, o grupo pode enfrentar as exigências advindas, principalmente, da escola e da família.

Os efeitos da interação com iguais no desenvolvimento da personalidade e na socialização do indivíduo têm sido amplamente estudados durante o séc. XX. Assim, a interação entre iguais promove o conflito, o desenvolvimento cognitivo, a cooperação e o desenvolvimento moral⁷⁸ e estimula o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação do comportamento⁷⁹.

Atualmente não se duvida de que a interação entre os iguais tem uma importância fundamental no desenvolvimento integral e na consecução das metas educacionais. Os resultados das pesquisas realizadas nas últimas décadas⁸⁰ coincidem em afirmar a influência positiva das relações entre iguais no processo de socialização, na aquisição de competências e habilidades sociais, no controle dos impulsos agressivos, no grau de adaptação às normas estabelecidas, na superação do egocentrismo, na relativização progressiva do ponto de vista próprio e até no rendimento escolar. Todos eles concluem que no grupo de iguais se dá uma insubstituível aprendizagem social. Muito mais entre adolescentes, pois o grupo passa a ser a principal instituição socializadora, fonte de status, reconhecimento e autoconceito para o adolescente⁸¹. O desafio é como fazer desse privilegiado espaço de construção coletiva de subjetividades um espaço de educação para a paz.

González Almagro⁸² resume em três pontos a função socializadora do grupo de iguais:

- Ajuda a transformar a estrutura emocional hierárquica dos adultos, proporcionando um espaço de maior liberdade e favorecendo a autonomia do pensamento pela discussão e a crítica. Ao favorecer a opinião pessoal se produz um efeito libertador das perspectivas anteriores e um distanciamento da família.
- Transforma as regras e os princípios heterônomos em convicções próprias, interiorizando os conhecimentos, normas e valores, rol sexual, através da adaptação ao grupo. Este proporciona ao adolescente uma nova fonte de aprovação e aceitação não adulta que influi no autoconceito do sujeito.
- Amplia os modelos de identificação oferecidos pelos meios de comunicação, que são valorizados conforme sua contribuição à vida social do grupo.

⁷⁸ PIAGET, Jean. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontanella, 1977.

⁷⁹ VYGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1979.

⁸⁰ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 29 ss.

⁸¹ FIERRO, 1995, p. 306 ss.

⁸² GONZÁLEZ ALMAGRO, Ignacio. **Socialización: un proceso interactivo**. Cuadernos de realidades sociales, n. 41-42, p. 227-237, 1993. p. 235.

Na medida em que avança a idade aumenta a independência, as atitudes com respeito aos pais se tornam menos favoráveis e cresce o risco de participação em condutas negativas, sobretudo ao redor dos 15 anos. Contudo, as pesquisas⁸³ também indicam que os adolescentes tendem a assumir os valores parentais nas áreas que consideram importantes, e que nas questões triviais e do dia-a-dia são os iguais os que exercem mais influência. O detalhe é que nesta última categoria entram temas como o lazer e o consumo de drogas. A pergunta que surge perante estes dados é: e quando a família não tem valores para oferecer, qual é a referência? Se algum dado aparece com clareza nos estudos sobre violência é que os comportamentos violentos são aprendidos e que o ambiente familiar é importante nesse aprendizado.

A importância do grupo na adolescência e da influência dos iguais, assim como o surgimento do pensamento formal, nos leva diretamente ao tema da moralidade própria desta etapa, caracterizada pela cooperação e a reciprocidade. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo alcançado pelo adolescente, que agora é capaz de ver o mundo e de ver a si mesmo do ponto de vista do outro, lhe permite adotar uma moral autônoma, na qual as normas emergem das relações de reciprocidade e cooperação. Na concepção de Kohlberg, mesmo que não exista uma explícita relação entre idade cronológica e desenvolvimento moral, poderíamos deduzir que o final da idade adolescente corresponderia com a plenitude do raciocínio moral, pois se dão as condições cognitivas para isso. Na realidade, conforme foi colocado ao falar do pensamento formal, o desenvolvimento pleno só acontece em alguns casos.

Neste mesmo sentido poderíamos falar da suposta atitude altruísta e generosa própria do adolescente. Até hoje não foi demonstrado que os adolescentes tenham um compromisso maior com valores que transcendem o próprio interesse pessoal mais do que os adultos. O que parece comprovado é que, na medida em que o ser humano se desenvolve, a capacidade de executar comportamentos altruístas cresce ao aumentar a capacidade de descentramento. Em teoria, o adolescente teria desenvolvido essa capacidade de forma suficiente para agir além dos seus interesses o que nos permitiria uma intervenção eficaz na área da educação nos valores e, especificamente, da educação para a paz.

A interação e o grupo são elementos importantes na formação e na vida do adolescente. Não utilizá-los como instrumentos pedagógicos de primeira ordem na nossa proposta de

⁸³ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 27.

trabalho seria ignorar o saber psicopedagógico dos últimos cem anos. É a partir da interação grupal que estabelecemos uma relação dialógica e podemos criar um vínculo afetivo e formativo com eles.

2.1.5 Os “nossos” adolescentes

Na convivência diária com os adolescentes nos deparamos com a riqueza e a dureza da vida que lança novos olhares sobre a adolescência fora do âmbito acadêmico e médico. Esses olhares manifestam um adolescente que não é produto de uma reflexão erudita, mas de “um projeto de sociedade de participação democrática restrita, geradora de dependência interna e externa do país, que vai configurando cada dia mais um tipo de sociedade excludente”⁸⁴.

A partir da periferia e das ruas das grandes cidades brasileiras podemos construir outros modos de se conceber o adolescente, além do modelo hegemônico de *shopping center*. Esses adolescentes, meninos e meninas, em sua maioria negros e pobres, são vistos como delinquentes, violentos e desqualificados profissionalmente. Não correspondem à adolescência “normal”, branca, masculina e de classe média dos livros.

Seguindo Graciani⁸⁵, afirmamos o processo de “adultalização precoce” de muitos desses adolescentes, obrigados a serem arrimo de família. A desestruturação de muitos lares e a ausência de figura paterna nas famílias os coloca nas ruas sem nenhuma orientação e segurança, vivenciando uma constante instabilidade e violência. Podemos, igualmente, supor uma considerável desorientação em relação a qualquer valor ético e limite.

Para o adolescente que vive no ambiente violento do tráfico de drogas presente no dia-a-dia do bairro em que mora, a socialização não acontece na família ou na escola, mas na rua junto ao seu grupo de referência, que constrói suas próprias regras de convivência, códigos de grupo, gírias ou modos de vestir-se. Conforme afirma Gilberto Dimenstein⁸⁶, quando a agressão e a rejeição são integrantes naturais do cotidiano do adolescente não é estranho que a reação seja também violenta, gerando um círculo vicioso. Nesse contexto de anomia é a lei do mais forte que domina, e a violência se torna um fator predominante na convivência social. O uso da violência não somente pode trazer benefícios econômicos, mas também simbólicos, a-

⁸⁴ GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.119.

⁸⁵ Idem, p. 126.

⁸⁶ DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**. 3ª ed., São Paulo : Brasiliense, 1990, p.28.

fetivos e psicológicos, enquanto o adolescente é valorizado, reconhecido e acolhido no grupo. Nesta linha se expressa Luiz Eduardo Soares ao descrever a violência juvenil como uma estratégia de sobrevivência psicológica:

Provocando no outro um sentimento, o menino reconquista presença, visibilidade e existência social. Recorrendo à arma, portanto, o menino invisível restaura as condições mínimas para a edificação da auto-estima, do reconhecimento e da construção de uma identidade⁸⁷.

Paulo César Pontes Fraga, ao analisar diferentes pesquisas realizadas com crianças e adolescentes de rua no Brasil e na Venezuela, coloca algumas características comuns: uso indiscriminado e banalizado da violência, pouca valorização da vida, imediatismo extremo, consumismo excessivo e desenfreado. Fraga fala de “cultura de emergência”⁸⁸ porque, para esse jovens, não há nem futuro nem raízes, somente o presente, o instante vivido intensamente, sem qualquer outra referência senão o hiperconsumo. Numa sociedade de extrema desigualdade econômica, esses adolescentes são chamados a consumir produtos que não têm condições de adquirir senão através de comportamentos considerados anti-sociais e violentos. Nesse ambiente, a tolerância à frustração é mínima e a tendência a desenvolver comportamentos agressivos máxima.

Contudo, também existem no universo do adolescente de periferia elementos que nos permitem enxergar práticas de protagonismo, autonomia, construção de si mesmo e de resistência. Neste sentido podemos destacar as múltiplas manifestações culturais desenvolvidas nas periferias dos grandes centros urbanos, como escolas de samba, blocos carnavalescos, religiões afro-brasileiras, rodas de samba etc., que apontam para uma visão diferente do adolescente: nem ameaça para o sistema ou hedonista e irresponsável, nem ingênuo e vítima passiva do sistema social⁸⁹. É a partir desta perspectiva, e com este adolescente, que podemos oferecer alternativas para a construção de uma cultura da paz.

⁸⁷ SOARES, Luis Eduardo. A violência como estratégia – paradoxalmente autodestrutiva – de sobrevivência psicológica. In INSTITUTO DE ACESSO À JUSTIÇA. **Defesa transdisciplinar de jovens em conflito com a lei**: relato de experiência. Porto Alegre: Nova Prova, 2005. p. 57.

⁸⁸ FRAGA, Paulo César P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção da violência contra jovens. In SALES, Mione Apolinário; CASTRO DE MATOS, Maurílio; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude**. Uma questão de direitos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 100.

⁸⁹ Viviane M. M. MAGRO. **Adolescentes como autores de si próprios**: cotidiano, educação e o hip hop. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005, acessado em 19 de agosto de 2006, p.1.

Para concluir esta parte, vale a pena conferir as palavras de um jovem fundador de um grupo de *rap*:

Na periferia, todos se encontram na rua, nos bailes, e a posse surge daí, reunindo dois ou três grupos de *Rap*. É um jeito de trocar idéia sobre música, arte e problemas da periferia, de estudar as nossas origens — a afro-descendência —, que a escola não ensina. Também é nossa união para lutar por espaço na sociedade, exigir locais para os nossos ensaios e apresentações⁹⁰.

2.2 A educação moral

Tem-se discutido muito nos últimos tempos a questão da educação nos valores e a moral das crianças e dos jovens, sobretudo no meio escolar, relacionando o tema à questão da disciplina e dos limites e, como é o nosso caso, com o tema da educação para a paz e a cidadania. A percepção de um “relaxamento” e da “perda de controle” nesta área tem levado muitos educadores para certo saudosismo da “clássica” educação moral. De fato, o tratamento deste tema tem passado por uma evolução:

1. Imposição de princípios morais tradicionais e de valores absolutos.
2. Época de relativismo moral. Ao considerar os valores desde uma perspectiva individualista a intervenção educativa chegou a interpretar-se como uma falta de respeito.
3. Hoje em dia as questões morais são uma necessidade social. É possível uma educação moral respeitosa com a autonomia pessoal e comprometido, ao mesmo tempo, com o diálogo, a busca da paz, a justiça e a solidariedade.

São diversos os enfoques desde os quais pode ser encarado o desafio da educação moral dos nossos adolescentes, e isso é o que vamos analisar neste capítulo. Contudo, antes, devemos realizar um esclarecimento conceitual importante: ética e moral falam da mesma realidade? Seguindo a argumentação de Yves de La Taille⁹¹ com respeito a este tema, podemos afirmar que, embora os dois termos sejam sinônimos (heranças do grego e do latim respecti-

⁹⁰ MAGRO, op. cit., p. 1.

⁹¹ LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 68-98.

vamente), podem ser atribuídos significados diferentes, mas sempre complementares, às duas palavras. Assim, podemos chamar de moral os comportamentos, normas e valores que devemos aceitar como válidos ou coletivamente aceitos como bons e desejáveis. Isto é, as leis que orientam nosso agir. A ética, nesta perspectiva, será a reflexão sobre por que os consideramos válidos. Isto é, os ideais que dão sentido à vida. A moral responde à pergunta *como agir?* A ética, à pergunta *como viver?*

Os dois conceitos estão intimamente ligados, de tal forma que a ética, do ponto de vista psicológico, engloba a moral, e nenhuma educação moral será bem-sucedida sem uma formação ética. Sempre que falarmos de educação moral neste trabalho, estaremos pressupondo uma formação ética que embasa a proposta concreta de educação moral. Isso não invalida a afirmação que a escola pode e deve exigir a moral, não a ética, pois não se pode cair na tentação autoritarista de exigir uma resposta pronta à pergunta ética e impor ideais.

2.2.1 A educação moral como socialização

O sociólogo Èmile Durkheim⁹² considera a moral como a interiorização de pautas grupais e o respeito à sociedade à qual pertence. O ser humano é ser humano porque vive em sociedade, e a moral somente se entende num contexto social. Assim, uma ação é moral se corresponde aos valores majoritários numa sociedade determinada. Desde esta perspectiva, rejeita a distinção entre moral individual e social, pois toda possível moral é fruto da ação social, e o espírito crítico é um elemento desmoralizador, de desagregação social.

Portanto, para Durkheim a educação moral se caracteriza por:

- Ter como objetivo a socialização do jovem.
- Conteúdos valorativos/normativos.
- Usar a argumentação racional como instrumento.
- Defender a escola como agente moral, reforçando a legitimidade do Estado para esta função através do ensino público.
- O professor exerce o papel de autoridade moral, símbolo e exemplo.

⁹² O próprio Piaget nos dá uma visão do autor ao falar da moral heterônoma. PIAGET, Jean. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontanella, 1977, p.285-312.

O outro teórico que ilustra este enfoque desde uma perspectiva mais psicológica é Albert Bandura, que elabora a teoria da aprendizagem social. Segundo Jorge La Rosa⁹³, Bandura diferencia dois tipos de mecanismos de aprendizagem social, isto é, de valores, atitudes e padrões de conduta:

a) A instrução direta ou treinamento instrumental, caracterizada pela sua intencionalidade e o uso de reforços e castigos.

b) A imitação ativa ou aprendizagem observacional, onde o educando escolhe o objeto da aprendizagem em função do prestígio do agente socializador modelo.

As aprendizagens de valores, atitudes e padrões de conduta social exigem do sujeito, na teoria de Bandura, um grau elevado de discriminação para poder aprender de modelos que mostram condutas complexas. É por isso que a aquisição de atitudes e juízos morais bem estabelecidos é trabalhosa pelo grande número de variáveis que intervém.

As contribuições de Bandura à educação moral são as seguintes:

1. As normas morais básicas são adquiridas na interiorização de normas culturais externas ao sujeito.
2. O ambiente influencia através da instrução direta ou da aprendizagem observacional.
3. A motivação fundamental para adquirir as normas morais está na obtenção de recompensas ou na evitação de castigos.
4. O desenvolvimento moral é mais uma adaptação comportamental à regras do que uma mudança cognitiva.
5. Existe uma grande variabilidade cultural.
6. O raciocínio moral, inicialmente, é posterior ao comportamento e está mediado por variáveis sociais. Num primeiro momento, após perceberem a resposta social perante seu comportamento, os sujeitos se vêem na necessidade de justificá-lo moralmente. Depois de repetir esse mecanismo em outras ocasiões, a pessoa acaba antecipando as justificativas.

⁹³ LA ROSA, Jorge. Teoria da aprendizagem social: Albert Bandura. In LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação**. O significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 71-102.

Esta teoria despertou críticas severas pela visão do desenvolvimento moral como submissão ao grupo, pelo papel passivo do sujeito perante o efeito modelador dos agentes sociais e pela sua ênfase em processos diádicos de influência, que supõem somente interações entre duas pessoas.

2.2.2 A educação moral como desenvolvimento cognitivo

A teoria genética de Jean Piaget supôs uma mudança de orientação nos estudos sobre o desenvolvimento moral, centrados, até então, nos juízos morais. Piaget centrou-se no raciocínio moral, nos critérios usados para julgar as condutas morais e como se pensa sobre elas. Estas normas podem estar impostas (moral heterônoma) ou interiorizadas pelo sujeito (moral autônoma).

Como fez para a avaliação do desenvolvimento cognitivo, Piaget criou situações nas quais colocava problemas de natureza moral. No estudo das respostas dadas pelas crianças, Piaget centrou-se em quatro conceitos ou noções (intenção, responsabilidade, mentira e justiça) e em três estágios do desenvolvimento moral (realismo moral, relativismo moral e moral autônoma).

Assim, pois, segundo Jean Piaget⁹⁴, o desenvolvimento moral do indivíduo seguiria a seguinte seqüência:

1. Anomia: período sensório-motor.
 - Até os 2 anos.
 - Ainda não capta valores morais
 - Age pelo afeto e por motivações externas: prêmios e castigos
2. Moral heterônoma - Realismo moral:
 - Até 7-8 anos: período pré-operatório.
 - Realismo moral: as obrigações são independentes do contexto e das intenções.
 - Responsabilidade objetiva.

⁹⁴ PIAGET, 1977.

- O valor das normas está unido às pessoas que as ditam (os adultos), à autoridade.
- Favoráveis a impor castigos expiatórios.
- Acreditam na justiça imanente. Estão a favor da retributiva.
- Defendem o abuso do maior sobre o menor pelo argumento de autoridade.

3. Estágio intermediário - Relativismo moral:

- 8 a 12 anos: Operações Concretas.
- Certo relativismo moral baseado na cooperação entre iguais. O papel dos adultos é reduzido e ganha importância o dos iguais.
- Igualitarismo radical e absoluto.
- Justiça entendida como: igualdade, cooperação e reciprocidade.

4. Moral autônoma: Operações Formais

- A partir dos 13 anos.
- Relativismo moral: julga as normas em função de critérios próprios.
- Considera a intenção ao avaliar o comportamento.
- Prefere os castigos por reciprocidade.
- Não acredita na justiça imanente
- Coloca em primeiro lugar a justiça distributiva à retributiva.
- Defende as condutas recíprocas de defesa entre iguais

A concepção piagetiana reforça a necessidade de uma educação moral da criança e do adolescente, adequada ao colocar a moral heterônoma como condição prévia necessária à aquisição da autonomia moral, objetivo último e irrenunciável de toda formação ética. Neste sentido, o papel do mediador (na terminologia sócio-interacionista), do adulto na família, na escola ou na comunidade é insubstituível enquanto aquele que oferece as referências éticas básicas que servirão de alicerce para a construção da autonomia moral posterior. Por outro lado, podemos destacar a importância da adolescência como uma etapa privilegiada para a educação moral. Nela, segundo Piaget, o sujeito possui as condições cognitivas necessárias para atingir a maturidade moral, a autonomia.

Lawrence Kohlberg aprofunda e amplia a teoria piagetiana. Os estágios do desenvolvimento cognitivo moral, núcleo central de sua teoria, são o resultado da interação da pessoa com o meio, destacando-se na sua teoria o papel intencional da escola e a educação.

Kohlberg segue um modelo transcultural de seis estágios, agrupados de dois em dois, ao longo de três etapas⁹⁵:

I PRÉ-CONVENCIONAL: cumprimento de regras externas.

1. Moralidade heterônoma:

- 0-4 anos.
- Evitação do castigo: considera conseqüências, não intenções.
- Obediência cega à norma e à autoridade.
- Não percebe os interesses dos outros.
- Não relaciona pontos de vista.

2. Individualismo e relativismo instrumental:

- 5-7 anos.
- Satisfação das próprias necessidades.
- Intercâmbio: acordo entre iguais
- O bem é relativo: reconhece os interesses dos outros e diferentes pontos de vista.

II CONVENCIONAL: conformidade com as normas sociais

3. Bom menino, mau menino:

- Resposta às expectativas dos outros.
- Preocupação por manter boas relações interpessoais
- Desejo de manter regras e autoridade.
- Crença na Regra de Ouro, colocar-se no lugar do outro.
- A boa intenção é o critério para julgar a conduta.

⁹⁵ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**. Um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1984. p. 56-88.

4. Lei e ordem:

- Cumprimento do dever.
- Defesa da lei para a manutenção da ordem social: preservar a instituição.
- Motivação pessoal e interpessoal subordinada à social.

4b. Ceticismo e relativismo:

- A regra é vista como aquilo que serve ao bem comum.

III PÓS-CONVENCIONAL: princípios e valores universais

5. Contrato social:

- Relatividade das regras: as leis são instrumentos flexíveis, mas legítimas, porque são fruto do pacto social.
- Preocupação pelo bem comum. Direitos individuais definidos pelo conjunto.
- Existem valores morais não relativos: vida, liberdade...

6. Princípios éticos universais:

- Princípios éticos de justiça escolhidos pessoalmente.
- Universalidade dos princípios: critério de validade das leis
- Sentido de compromisso pessoal.
- Pessoas: fim em si mesmo.
- Consideração de todas as perspectivas.

Estes estágios do desenvolvimento moral apresentam características definidas:

- Seguem uma seqüência invariável.
- São totalidades estruturais
- São universais, transculturais
- São integrações hierárquicas: cada estágio supera, integra e melhora o anterior.
- São autênticas filosofias morais

- A seqüência de estágios é um percurso para uma vida moral autônoma e guiada por princípios universais. Os juízos morais amadurecidos possuem características de imparcialidade, reversibilidade e universalidade.

Como já dissemos anteriormente, na concepção de Kohlberg, mesmo que não exista uma explícita relação entre idade cronológica e desenvolvimento moral, o final da idade adolescente poderia corresponder com a plenitude do raciocínio moral, pois se dão as condições cognitivas para isso. Na realidade, de fato, só acontece em raros casos. Kohlberg frisa em todos os estágios os aspectos cognitivos, e em todos os níveis é decisivo o processo de reflexão moral, por isso o objetivo da educação moral é que o adolescente supere as convenções morais e se situe no nível racional pós-convencional.

Neste modelo o professor é um educador moral, um facilitador do crescimento, entre a flexibilidade e o rigor:

- Nada se deixa ao azar.
- Estilo socrático de provar, sugerir.
- Filósofo moral, não modelo.

Kohlberg propõe como metodologia a apresentação de dilemas ou conflitos morais com opções contraditórias com determinados valores. O que importa são as razões dadas para a escolha de uma ou outra opção. Esta apresentação compreende quatro tarefas:

1. Apresentação do conflito (hipotético ou real, começando pela vida escolar).
2. Guia do processo de reflexão moral, estimulando os modos alternativos de raciocínio e resolução.
3. Ajuda crítica do processo.
4. Facilitar a descoberta de soluções mais eficientes, levando o aluno a usar pautas de reflexão e solução próprias de estágios superiores⁹⁶.

Nos escritos mais recentes, Kohlberg destacou a importância da perspectiva social, aproximando-se das posições de Durkheim, tão criticadas inicialmente. Assim, o professor é visto como um agente socializador, e o centro educativo é organizado como uma “comunida-

⁹⁶ Este processo nos lembra a ZDP de Vygotsky.

de justa”, caracterizada pela sua participação democrática. A obra de Kohlberg, contrastada com sucesso em grande número de experiências, encontrou fortes críticas desde o lado feminista. Carol Gilligan⁹⁷ argumenta:

- O desenvolvimento de atitudes morais é diferente segundo o gênero. Se em termos masculinos o conflito moral é de direitos (igualdade e justiça) em termos femininos é de responsabilidades (compaixão e cuidado). Segundo isto, a educação moral, até hoje, foi androcêntrica.

- Kohlberg desenvolveu mais a dimensão cognitiva. Uma teoria do desenvolvimento moral desde a perspectiva da mulher deveria potenciar a dimensão afetiva da responsabilidade pela felicidade e preocupação pelo outro. Kohlberg deixa de lado o emocional para usar a linguagem abstrata e formal do discurso masculino. É a linguagem do direito e da justiça, não do cuidado e da responsabilidade.

- É preciso priorizar as situações morais concretas desde a situação e as relações reais da pessoa, no lugar de princípios impessoais e atemporais.

As reflexões de Carol Gilligan nos ajudam a enxergar o tema moral desde perspectivas tradicionalmente esquecidas na formação clássica: desde a sensibilidade e desde a afetividade. O sujeito moral não é somente cognição, nem age cotidianamente em função de princípios gerais abstratos. É um ser humano com sentimentos, emoções, sensibilidade, que deve tomar decisões morais provocado pelos desafios que a vida diária e a relação com os outros lhe vão apresentando. A formação moral, neste sentido, vai além da formação em direitos e em deveres, além da justiça, para formar em solidariedade, em cuidado.

2.2.3 A educação moral como discernimento de valores

O enfoque da educação moral como discernimento de valores tem o pensador Raths (1966) como seu principal representante. Ele se baseia nos seguintes princípios:

- a) Não existe um consenso social sobre os valores, pelo que pertencem ao mundo experiencial da pessoa.
- b) Os problemas da juventude de hoje radicam em que não têm clareza dos valores que dizem possuir.

⁹⁷ GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982. p. 15-33.

c) O objetivo da educação moral é ajudar os alunos a julgarem o que é bom e desejável sendo conscientes das razões da escolha⁹⁸.

O papel do professor é organizar situações de aprendizagem que contribuam a ajudar os alunos a tomarem consciência clara dos valores que possuem.

Os passos propostos por Raths no processo de esclarecimento de valores são os seguintes:

1. Escolha e seleção livre dos valores dentre várias alternativas e depois de uma profunda consideração de todas as conseqüências possíveis
2. O valor deve ser estimado e querido, assim como afirmado em público.
3. O comportamento deve refletir os valores adotados: consistência e repetição.

Como recursos e estratégias, este enfoque propõe o diálogo, o uso de textos e a discussão em grupo. O professor deve usar um estilo de resposta caracterizado pela ausência de crítica ou avaliação, pelo estímulo e a persuasão, procurando incentivar a responsabilidade dos alunos.

Este método teve uma grande aceitação devido a sua fácil aplicação na sala de aula. Contudo, do ponto de vista teórico, é muito criticado pelo seu relativismo moral e, sobretudo, pelo seu individualismo ao reduzir a moral a um assunto de preferências pessoais. Além disso, o método não ajuda a construir um pensamento crítico.

2.2.4 A educação moral como educação do caráter

Lickona (1991), o representante mais conhecido deste enfoque, pensa que o ponto central não é o juízo moral, mas a ação moral, por isso a educação moral deve desenvolver um conjunto de virtudes morais, consideradas positivas e desejáveis, próprias do bom cidadão e que o motivem a agir. Estes valores serão ensinados e reforçados de maneira direta como parte do currículo escolar buscando a internalização dos mesmos. Neste caso, a referência moral são os valores compartilhados pela comunidade concreta.

Os princípios defendidos por este enfoque são:

⁹⁸ Para aprofundar este autor e o seguinte recomendamos ler GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere. **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw-Hill, 2000. p. 94-105

- Os valores morais não são relativos, isto é, subjetivos ou arbitrários.
- O agir moral não depende somente de fatores racionais ou cognitivos, mas da totalidade da pessoa, de fatores afetivos.
- A religião e a ética desde Kant podem ser uma base adequada para a formação moral.
- A pessoa, agente moral, é vista na sua integralidade (pensamento, sentimento e ação) e em interação com o ambiente social.
- Os currículos escolares devem incluir conteúdos morais
- Deve ser potenciado o sentido da responsabilidade reforçando a disciplina nas escolas e evitando atitudes permissivas na família.

Dentro destes princípios, o papel do professorado se caracteriza por:

- Ser modelo, dar exemplo, apoiar condutas positivas e corrigir comportamentos negativos individuais e grupais
- Criar uma comunidade moral entre os alunos: respeito e responsabilidade recíproca.
- Praticar uma disciplina moral: criação e reforço de regras como oportunidade para o crescimento e compromisso voluntário.
- Ensinar valores através do currículo, explorando os conteúdos das disciplinas para os valores que pretendemos trabalhar.
- Desenvolver a consciência do dever cumprido: compromisso com a excelência.
- Potenciar a reflexão moral através da leitura.
- Criar uma cultura moral positiva na escola: disciplina e senso de comunidade.
- Envolver os pais e a comunidade: código ético comum.

Neste modelo de educação moral, bem do gosto norte-americano, são destacados valores como a obediência, a honestidade, o respeito, a educação e a determinação, que são reforçados por normas acadêmicas e códigos de disciplina, saudações à bandeira e pela realização de freqüentes assembléias.

Este enfoque não tem sido ainda suficientemente pesquisado, mas, *a priori*, podemos questionar a teoria de Lickona desde uma perspectiva teórica e outra metodológica. Desde uma perspectiva teórica este enfoque é contrário à maior parte da pesquisa disponível sobre

desenvolvimento e conduta moral, além de tomar como ponto de partida a hipótese, não demonstrada, de que a instrução direta de princípios pode influenciar de forma efetiva a conduta do sujeito. Por outro lado, os métodos usados entram em conflito com valores tradicionalmente enfatizados nos programa de educação moral como autonomia ou espírito crítico.

2.2.5 A educação moral como educação integral

No reduzido percurso realizado pelos principais enfoques com que se tem abordado a questão da educação moral, pudemos conferir as contribuições e as deficiências de cada um. A amplitude e a complexidade do tema começam pelo aspecto conceitual. Neste trabalho optamos por definir a moral como os comportamentos, normas e valores que devemos aceitar como válidos ou coletivamente aceitos como bons e desejáveis, e a ética como a reflexão sobre o porquê os consideramos válidos. Contudo, também afirmamos que não é possível uma formação moral sem uma formação ética de base. Não é possível educar nos valores sem educar nos ideais. Alguns teóricos brasileiros nos indicam o caminho de um modelo integral de educação moral, pois a moralidade é algo maior do que saber quais são as boas regras⁹⁹.

É de La Taille que adotamos a tese da “personalidade moral”¹⁰⁰, isto é, a unidade da moralidade ao Eu, que nos remete tanto à obediência a leis (moral) quanto aos ideais e projetos (ética). A partir da compreensão do “conceito do Eu” como “conjunto de representações de si” (o que percebo que eu sou e o eu quero ser) e do reconhecimento de que estas são sempre valores, o autor afirma que a força motivacional para as ações moral depende de valores presentes nas representações de si. Quando os valores que ocupam o lugar central nas duas representações de si não são coerentes com aqueles que sustentam as leis morais aparece o sentimento de vergonha. Estes valores centrais são chamados de virtudes, e são os que conferem sentido moral às leis que derivam do respeito pelos direitos alheios. As virtudes (justiça, generosidade, diálogo, humildade...) expandem e transcendem a significação humana da moral. O ser humano, nesta perspectiva, é muito mais do que um sujeito de direitos, é um sujeito de virtudes, com o que se enriquece a visão: não é apenas um ser racional, mas também relacional e emocional. A crítica que Fowler faz às teorias de Kohlberg e Piaget vai nesta linha ao

⁹⁹ MENIN, Maria S. S., Desenvolvimento moral. Refletindo com pais e professores. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

¹⁰⁰ Y. de LA TAILLE, 2002, p. 72.

deixar de lado aspectos fundamentais da existência do ser humano como a afetividade, a imaginação ou o inconsciente, centrando-se exclusivamente no aspecto lógico-racional¹⁰¹.

A partir desta visão de conjunto do ser humano se afirma a possibilidade e o dever de uma educação moral na escola que seja integral, isto é, que não se reduza a um processo de socialização, a um treinamento cognitivo ou a um adestramento moral. A educação moral passa a ser pensada como parte inseparável do processo de educação da personalidade.

Puig Rovira e Martín González¹⁰², numa tentativa de aproximação a uma definição atual de educação moral, destacam que:

Pretende ajudar os alunos no processo de desenvolvimento e aquisição das **capacidades para sentir, pensar e agir**, assim como dos **conhecimentos** substantivos para se enfrentar de forma autônoma a aquelas situações que implicam o podem implicar um **conflito de valores**¹⁰³ (tradução própria).

2.2.6 A educação moral como educação para a solidariedade

Ainda da mão de autores brasileiros como Hugo Assmann ou Leonardo Boff aprofundamos numa concepção de educação moral como “educação para a solidariedade”¹⁰⁴ que pretende unir, de forma fundamental, os processos vitais e os processos cognitivos do ser humano. É a partir desta perspectiva que fundamentamos nossa opção por uma educação para a paz. Trata-se de, nas palavras de Assmann, enraizar a sensibilidade solidária no cerne da própria visão epistemológica, de forma a entender a aprendizagem como a construção de mundos onde caibam todos¹⁰⁵. É o ser sensível, pessoal e socialmente, que aprende vida e aprende mundo para construir um mundo onde ninguém fique fora.

Este desafio educativo aparece com clareza no processo de globalização que nos envolve. A palavra globalização surgiu para dar uma “cara” positiva e humanizadora às transformações que estavam surgindo de maneira acelerada, mas o que se tem constatado é bem o contrário. Hoje em dia, a globalização tanto unifica como divide o mundo. Nas palavras de

¹⁰¹ FOWLER, James W. **Estágios da Fé**. A psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 90-93.

¹⁰² Apud RÚBIO, 2002, p. 362.

¹⁰³ *Pretende ayudar a los alumnos en el proceso de desarrollo y adquisición de las **capacidades para sentir, pensar e actuar**, así como de los **conocimientos** substantivos para enfrentarse autónomamente a aquellas situaciones que implican o pueden implicar un **conflicto de valores**.* (O grifo é nosso).

¹⁰⁴ ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.109.

¹⁰⁵ ASSMANN, 2001, p.111.

Afonso, “a globalização não é um fenômeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenômeno que contenha aspectos e dimensões com conseqüências apenas positivas ou desejáveis”¹⁰⁶. É um processo que tem provocado desigualdades e exclusão, pobreza e aprisionamento para muitos, liberdade e riquezas sem limites para poucos. Três aspectos contextualizam a globalização; são eles:

a) O aspecto econômico: a globalização é o império do neoliberalismo, em que todas as esferas humanas estão mediadas pelo mercado econômico. O resultado desta globalização econômica não poderia ser outro do que uma polarização social sem precedentes e um custo humano muito elevado, com muitas vítimas.

b) O aspecto político: a articulação e o ressurgimento dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil em nível global.

c) O aspecto cultural: a globalização envolve processos contraditórios ao tornar mais visível e presente a pluralidade cultural do mundo e, por outro lado, favorecer a hegemonia de uma cultura sobre as demais.

Neste contexto, a educação é concebida sob uma perspectiva mercadológica e excludente, e a educação escolar necessita ser reinterpretada, em virtude da perda de referência da cultura educacional clássica, em que eram enfatizadas a transmissão e assimilação de conteúdos rigidamente estabelecidos. O risco é que, como a sociedade capitalista é de natureza competitiva, individualista e excludente, a educação, por sua vez, sofra o impacto destas características, absorvendo-as.

É urgente educar essa sensibilidade social, a “inteligência social” de Assmann e Mo Sung¹⁰⁷, a convivialidade e a sociabilidade humana por toda a vida. Ao abordar a sensibilidade solidária, os autores destacam a questão do reconhecimento da dignidade humana como central no processo educativo. Para estes autores educar para a esperança solidária só se viabiliza quando se encontram razões para falar abertamente da sensibilidade social. E pode-se, nesse campo de idéias, indicar os pressupostos fundamentais da educação:

¹⁰⁶ AFONSO, Almerindo J. Globalização, crise do Estado-nação e reconfiguração das cidadanias: novos desafios às políticas de educação. In: M. BARBOSA (Org.). **Educação do Cidadão: Recontextualização e Redefinição**. Braga: Edições APPACDM, 2001. p. 23.

¹⁰⁷ ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- . que a humanidade seja obreira da felicidade
- . que seja positiva a imagem do homem que vai ser formado
- . que a pessoa humana seja perfectível
- . que a pessoa humana esteja capacitada para a liberdade
- . que a educação não seja “conversa fiada”
- . que a finalidade da educação seja fundamentada
- . que as estruturas escolares sejam adequadas
- . que os conteúdos escolares sejam cientificamente determinados
- . que a avaliação escolar seja objetiva
- . que quem ensina seja capaz de ensinar
- . que quem ensina tenha vontade de ensinar
- . que a mensagem coletiva atinja o aluno-indivíduo
- . que a motivação do aluno seja real
- . que a competência adquirida se torne aptidão
- . que a comunicação interindividual seja possível e válida
- . que a educação não seja manipulação
- . que a virtude possa ser ensinada.

Neste mesmo sentido se expressa Leonardo Boff em sua ética do cuidado:

Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres¹⁰⁸.

Para Boff, os conceitos afins que traduzem esse cuidado são o amor, a justiça, a ternura, o carinho, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão.

Por último, não poderíamos encerrar este nosso breve percurso pela “educação para a solidariedade” sem citar a relação entre o conceito de “vulnerabilidade” e a ética apresentada

¹⁰⁸ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.27.

pelo teólogo norueguês Sturla Stalsett¹⁰⁹. A ética surge quando reconhecemos a vulnerabilidade assimétrica do mundo globalizado neoliberal e fazemos dela valor ético reconhecido e assumido. Quando reconhecemos nossa vulnerabilidade nos abrimos para o outro, que, tal como nós, também é vulnerável. É o reconhecimento da vulnerabilidade que nos torna éticos em relação ao outro, nos permitindo combater o caráter assimétrico da mesma.

A pobreza como privação do respeito social e público, como sentido de vergonha, é a expressão da vulnerabilidade humana. Neste sentido, a dignidade seria a força interior da vulnerabilidade, um pressuposto básico para a libertação pessoal e social. A capacidade humana de ultrapassar as circunstâncias adversas como pessoa completa integral e com valor intrínseco é fundamental no mundo atual e globalizado. O fortalecimento desta capacidade, dignidade humana, deve ser visto como requerimento mínimo e critério justo e ético para o processo de libertação integral. O MST brasileiro, ou a luta das mulheres latino-americanas, como as mães e avós da Praça de Maio, na Argentina, e as viúvas na Guatemala são exemplos admirados mundialmente de como fazer de sua vulnerabilidade (as dores) e de sua dignidade uma força de resistência e vida nova.

Vulnerabilidade, dignidade e justiça são valores éticos indispensáveis na busca de um mundo mais humano. A vulnerabilidade como um meio entre o frágil e o débil – um fator antropológico e ético. A dignidade como força interna dessa vulnerabilidade desafiando os sistemas políticos, econômicos e sociais que não respeitam o ser humano. A justiça que, além de fazer cumprir leis e contratos, se coloca de maneira radical a favor da vida humana – vida em plenitude – para todos e todas.

A educação moral, a partir destes autores, ou é educação para a solidariedade ou não passa de um exercício moralista e individualista próprio de uma prática educativa tradicional que legitima a dinâmica excludente da sociedade globalizada capitalista. Neste universo ético e epistemológico inserimos nossa proposta de educação para a paz.

¹⁰⁹ STALSETT, Sturla. **Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado**. 2004 (mimeo).

2.3 Uma pedagogia para a paz

Os meios de comunicação apontam diariamente um aumento dos sintomas de violência e agressividade física ou verbal que atentam contra os direitos individuais e coletivos e que obstaculizam a convivência democrática nos centros escolares. Contudo, a violência não é um fenômeno novo: as sementes e manifestações da violência acompanham a história do ser humano. Antes se reprimiam de forma autoritária na escola e na família, se manifestando na rua. Agora aparece de forma assustadora nas escolas, principalmente da periferia. O tratamento ambivalente da questão é um indicativo da sua complexidade. Em alguns casos, a violência escolar entre colegas e contra o professor se oculta e, em outros, a imprensa a amplifica. Existem algumas iniciativas coletivas para abordar o tema desde a complexidade exigida, mas, na maioria dos casos, o problema fica nas mãos do professor que, sozinho, impotente e sem recursos, tenta fazer o que pode ou, simplesmente, renuncia à sua responsabilidade para sobreviver num meio percebido como hostil e selvagem. As conseqüências são sentidas por todos: educadores, famílias, poder público e, principalmente, nossas crianças e jovens.

Com a finalidade de abordar esta problemática com a amplitude que o tema exige, dividiremos o trabalho em três partes. A primeira dará um panorama geral da problemática da violência escolar na sua complexidade a partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros na última década. A segunda colocará o fenômeno da violência numa perspectiva diferente ao ressignificar o conflito no contexto escolar, entendido não como obstáculo, mas como oportunidade educativa. Na terceira, a partir desse novo olhar do conflito e da perspectiva teórica de uma pedagogia da paz, serão estudados os alicerces de uma nova cultura de paz na escola.

2.3.1 Violência e escola

Apesar de que, a partir da década de 1980, as diferentes manifestações de violência urbana venham adquirindo cada vez maior importância e dramaticidade na sociedade brasileira, e de que a imprensa se ocupe de encher páginas de jornal e o tempo nos noticiários de rádio e TV, as questões referentes às relações entre violência e educação ainda estão pouco es-

tudadas¹¹⁰. Múltiplas são as expressões desta realidade, os sujeitos envolvidos e as consequências. Esta problemática tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa, e as suas diferentes manifestações no espaço escolar têm preocupado, de forma especial, pais e educadores.

Segundo o informe da UNESCO sobre a violência nas escolas em América Latina¹¹¹, no Brasil, o debate sobre a violência nas escolas começou nos anos 80, tendo como referência estudos de caso sobre o tema. Contudo, o debate se limitou à esfera acadêmica, pois não existem, em nível governamental, estudos e estatísticas que tratem do assunto de forma global. As informações dos órgãos públicos são pontuais e cada administração tem seguido diferentes orientações no acompanhamento do fenômeno. Além disto, não existem dados sobre os tipos de ocorrência que permitam um diagnóstico mais cuidadoso. E no que se refere à esfera acadêmica, a maior parte da pesquisa produzida se deu nos últimos anos. Marília Pontes Spósito¹¹², ao examinar a produção discente na Pós-graduação em Educação de 1980 a 1995, reafirma esta idéia ao descobrir que apenas quatro dissertações e teses dos 6.092 trabalhos apresentados abordaram a violência escolar.

Os estudos realizados buscaram delimitar o conceito de violência a partir da população alvo, os jovens, e o lugar social da instituição, a escola. Mesmo sendo trabalhos limitados na sua generalização por analisarem situações locais, nos ajudam a distinguir as principais modalidades de violência: ações contra o patrimônio nos fins de semana nos anos 80 e agressões interpessoais nos anos 90 durante a semana, principalmente nos intervalos entre as aulas. Spósito assinala:

Os anos 90 indicam a continuidade de algumas formas de agressão aos prédios e equipamentos, muitas delas não mais denunciadas porque foram incorporadas às vicissitudes das rotinas escolares. Apontam, também, novas práticas violentas, neste momento, observadas no interior da instituição, durante a semana, nos períodos de aulas, em plena atividade¹¹³.

¹¹⁰ NASCIMENTO, Maria das Graças. Violência e escola: o que pensam os(as) professores(as), in: Vera Maria CANDAU; Susana SACAVINO (Orgs.), **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. Texto apresentado inicialmente na 22a. Reunião Anual da ANPEd, em setembro de 1999, e elaborado a partir de pesquisa realizada pela equipe de Escola e Cidadania da Novamérica nos anos de 1997 e 1998.

¹¹¹ ABRAMOVAY, Miriam. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 101.

¹¹² SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul./1998. p. 58.

¹¹³ SPÓSITO, 1998, p. 68.

Os fatores sociais são destaque especial entre os pesquisadores brasileiros, principalmente a relação pobreza-violência. Aliás, mais do que a pobreza seria a desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda. Um outro elemento habitual explicativo, segundo Spósito, advém dos aspectos históricos, culturais e políticos que marcaram a constituição de sociedades colonizadas como o Brasil e que criaram uma cultura de violência e impunidade. Os fatores internos ao mundo da educação apontam para o desencanto em relação ao lugar da educação, para os sempre insuficientes recursos disponíveis pelo sistema de ensino e para sua deficiente qualidade. Igualmente não contemplam apenas a violência física, mas também a ética, a política, além da simbólica. Também existe uma preocupação com a banalização da violência, isto é, com o fato de muitos diretores e alunos não considerarem como violência fatos considerados assim a partir de outra perspectiva.

Hoje, conforme mostra a pesquisa nacional coordenada pela UNESCO em 2002¹¹⁴, existe uma preocupação na sociedade pela violência no cotidiano escolar, pois afeta a alunos, professores, diretores e demais membros da comunidade escolar, prejudicando o relacionamento entre eles, a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes e o interesse deles pelo estudo.

Esta pesquisa traz alguns dados novos interessantes, como é o da violência de caráter sexual nas escolas. Os dados quantitativos mostram que o volume de ocorrências é relevante, tanto na percepção dos alunos quanto na dos professores e demais membros da equipe pedagógica das escolas: em média, 8% dos alunos e 7% dos professores informaram que já houve algum tipo de violência sexual dentro da escola ou nas redondezas. São significativos os casos em que professores aparecem como agressores. É provável, interpreta a autora do informe, que esses casos ocorram porque eles acreditam que tal violência passaria impune. É um tipo de violência simbólica ou abuso de autoridade, próprio de uma cultura de discriminação contra as mulheres. Ao respeito do porte de armas na escola os dados não estranham: 13% dos estudantes dizem ter testemunhado porte de armas de fogo ou de outras armas por alunos, professores ou pais dentro do ambiente da escola. Para os professores, a proporção de respostas positivas varia de 2% a 8%, quando questionados sobre a presença de armas de fogo e entre 8% e 19%, quando mencionam a presença de armas brancas na escola.

¹¹⁴ ABRAMOVAY, 2003, p. 103.

Desde esta perspectiva, novas pesquisas se fazem necessárias incorporando o pressuposto de que não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. É somente ler os jornais dos países vizinhos, da Europa e dos Estados Unidos, onde o problema chega a adquirir pontualmente proporções de massacre. A análise da violência no interior das escolas traz desafios diversos aos pesquisadores e educadores, pois vai pedir tanto o reconhecimento das especificidades das situações concretas como a compreensão de processos mais abrangentes sociais e institucionais.

Como temos comprovado, reconhecer a complexidade do tema violência e escola se impõe. Encontrar uma definição de violência que nos permita abranger todos esses aspectos é dificultoso, muito mais no ambiente escolar onde termos correlatos como indisciplina permitem níveis diferentes e mudanças de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos sujeitos em função de variáveis culturais e históricas. Toda definição será parcial e provisória, mas deve ser feita para evitar a consideração de que tudo é violência (absolutização) ou de que nada é violência (banalização). Assim evitaremos confusões, tão frequentes no meio educacional, como identificar violência e agressividade ou opor paz com conflito.

Etimologicamente, a raiz da palavra violência é *vis*, “que significa força, energia, potência, valor, força vital”¹¹⁵; daí, Alvino Augusto de Sá, citando Yves Michaud¹¹⁶, distingue no comportamento violento dois aspectos básicos, intensidade e caráter de lesividade, e propõe o seguinte conceito:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Estes dois aspectos estão presentes numa das definições mais amplamente aceitas pelos pesquisadores da área educacional por relacionar a violência com a quebra do diálogo, centro do processo de ensino/aprendizagem, na relação pedagógica¹¹⁷: “A violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se assim, a possibilidade da

¹¹⁵ SÁ, Alvino A. **Algumas questões polêmicas relativas à psicologia da violência**. Psicologia: Teoria e Prática, v.1, n.2, p. 53-56, 1999. p. 53.

¹¹⁶ SÁ, 1999, p. 54.

¹¹⁷ SPOSITO, 1998, p. 60.

relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Em última instância, a violência parece ligada à produção do silêncio enquanto quebra a palavra, emudece os seres humanos. Esta ação emudecedora se dá de forma múltipla na dimensão cultural (preconceito), econômica (corrupção), familiar, política, social (discriminação), psicológica...

Nesta perspectiva, tratar de violência e paz é tratar de temas complexos com múltiplas causas e variáveis. Significa fugir da tentação do simplismo e do reducionismo, como, por exemplo, unir violência à segurança, ou pensar que o problema da violência escolar pode ser resolvido apenas agindo a partir da escola¹¹⁸. Também significa superar a emoção e priorizar a racionalidade na busca de soluções, assim como entender a violência como um fato humano e social, construído socialmente e que, por isso, pode ser desconstruído socialmente. E significa, sobretudo, ir além do objeto de estudo imediato e analisar o sentido da própria instituição escolar para uma juventude que não se identifica com o modelo tradicional de escolaridade voltado para a mobilidade social e que mostra uma capacidade socializadora cada vez menor¹¹⁹. Quase sempre, a violência não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo que a escola significa ou, ainda pior, àquilo que ela não consegue ser. A maioria das ocorrências violentas nas escolas é praticada por alunos ou ex-alunos¹²⁰.

2.3.2 *Conflito e escola*

Tradicionalmente, o conflito foi considerado como algo indesejável e negativo. Hoje sabemos que o conflito é natural na vida social e constitutivo da vida psíquica. É um fenômeno que surge perante a incompatibilidade de interesses, valores, aspirações... É uma “situação

¹¹⁸ A pesquisa da UNESCO, já citada neste trabalho, é clara na p. 105 ao afirmar que existe uma associação entre as características do entorno e o grau de vulnerabilidade a que estão submetidos os membros da comunidade escolar. O tráfico e consumo de drogas aparece como um fator determinante.

¹¹⁹ DEBARBIEUX, Eric. **Le professeur et le sauvageon**: violence à l'école, incivilité et postmodernité. In: *Revue Française de Pédagogie*, n.123, p. 5-19, avril-juin, 1998. p.13. Neste artigo, o autor denuncia o fracasso das escolas em cumprir as promessas de integração social, uma vez que a inserção dos jovens no mercado de trabalho é problemática.

¹²⁰ VAZ, José Carlos. A violência na escola: como enfrentá-la? Disponível em <http://www.federativo.bndes.gov.br/dicas/D010.htm>, acessado em 15/11/2005. p. 1.

de antagonismo entre uma ou mais forças”¹²¹. O negativo não é o conflito em si mesmo, mas a forma de enfrentá-lo. Pois uma forma não positiva de resolução leva à violência.

A maioria de nossos relacionamentos humanos — na escola, na família, nos governos locais — transcorre sem violência. E nesse ponto é preciso fazer uma distinção entre conflito, raiva e violência. Não é possível ter famílias, comunidades e escolas sem conflito. Há sempre divergências de opinião e sobre como fazer as coisas. Mas esses conflitos não são necessariamente violentos. Igualmente, é impossível viver a vida inteira sem às vezes ficar com raiva. A raiva é uma reação natural à injustiça. Observe as crianças brincando: quando uma acha que a outra fez algo injusto, fica com raiva. Mas é desnecessário dizer que isto não é violência. Como também é necessário frisar que a agressividade não é nem implica violência. Forma parte do comportamento humano como um mecanismo adaptativo e força motora para a autoafirmação física e psíquica do sujeito. Da inevitabilidade da agressividade não se deriva a inevitabilidade da violência.

Seguindo Marcelo Guimarães¹²², pesquisador gaúcho apaixonado pelo tema da educação para a paz, entendemos a construção da paz como um processo dialógico-conflitivo, dinâmico e não-violento ao mesmo tempo, no qual a agressividade, força vital de cada pessoa, é expressão da vontade de potência de operar a paz. Neste sentido, o oposto da agressividade seria a passividade, a resignação e o conformismo, não a paz. E o conflito também deixa de ser encarado como o contrário da paz, para ser visto como integrante dos processos humanos, sendo sua problematidade transferida para a forma como são enfrentados e resolvidos: violenta ou não violentamente.

Em 1986 em Sevilha, Espanha, os maiores especialistas do mundo todo se reuniram para discutir a violência convocados pela UNESCO. Eles se colocaram a seguinte pergunta: Há algo em nossa biologia, na natureza da nossa condição humana, que nos leva a fazer a guerra? A questão foi examinada do ponto de vista evolutivo, genético, da fisiologia cerebral, da sociologia, e juntos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, médicos e especialistas em comportamento animal, chegaram à conclusão de que não: a natureza humana não é naturalmente violenta nem tampouco não-violenta. Desta reunião surgiu o *Manifesto de Sevilha*, o

¹²¹ GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Sérgio (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.190

¹²² GUIMARÃES, Marcelo. R. **Educação para a paz**. Sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 195-200.

documento que desnaturaliza de vez o fenômeno da violência, pois “se a violência é construída pelos humanos, não estamos nem condenados a ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável”¹²³.

O conflito é inerente à vida social, a violência não. Uma ausência total de conflitos somente se consegue nas sociedades totalitárias. O desafio democrático é “desenvolver mecanismos de explicitação e mediação de conflitos, sem que eles se traduzam em violência ou em desagregação da sociabilidade”¹²⁴. De fato, o sistema legal do chamado Estado de Direito busca regular conflitos e harmonizar interesses diferentes no mesmo espaço social.

Mas o conflito também é inerente à vida psíquica. A Psicanálise faz deste conflito psíquico objeto de estudo. Freud¹²⁵ nos diz que a força motora fundamental do homem é a libido, um impulso sexual violentamente egoísta e agressivo, que constitui o *id* da personalidade. Todos possuem dentro de si uma força sexual criadora (*eros*) e um impulso destruidor e agressivo para a morte (*thanatos*). Mas ter o impulso não leva necessariamente à satisfação; é preciso de algum modo chegar a um compromisso com o mundo e manipulá-lo de modo a satisfazer os próprios desejos. Isso leva ao crescimento do ego que funciona como intermediário entre o princípio do prazer do *id* e o princípio da realidade que domina as interações com o ambiente. Os pais esforçam-se por conseguir executar a tarefa quase impossível de socializar o *id*, procurando domar o seu egoísmo que é constituído pelos impulsos inatos da criança; isso acarreta a formação de um superego, uma espécie de consciência, que faz com que a pessoa se sinta culpada toda vez que um impulso do *id* consegue expressar-se.

Desde a Epistemologia Genética, Piaget¹²⁶ nos mostra a importância do conflito cognitivo para o desenvolvimento intelectual da criança. O ambiente físico e o social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e provocam a busca de comportamentos mais adaptativos. Segundo Piaget, o ato de conhecer é prazeroso e gratificante e força motivadora para o próprio desenvolvimento humano. Sendo a vida do ser humano marcada por novos conhecimentos, o movimento do organismo é no sen-

¹²³ GUIMARÃES, Marcelo R. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 11.

¹²⁴ GALVÃO, 2004, p. 191.

¹²⁵ BRANSTEIN, Jean-François; PEWZNER, Eveline. **História da Psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 151-172.

¹²⁶ HAMDAM, Amer C. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento**. Campo Grande: Solilivros, 1998. p. 49-60.

tido de resolver as questões que se apresentam, utilizando-se de estruturas mentais já existentes. Se forem ineficientes, são modificadas a fim de se chegar a uma forma adequada para se lidar com a nova situação.

Wallon¹²⁷, igualmente, fundamentando-se numa concepção dialética do ser humano, afirma o processo de individuação e diferenciação do eu no confronto, no conflito com o outro. O desenvolvimento pessoal é regulado pelas relações entre o indivíduo e o meio social em que vive.

A partir destes pressupostos podemos e devemos entender os conflitos na escola como possibilidades para o crescimento. Significa olhá-los de forma diferente. Para o educador que, de forma consciente ou inconsciente, sonha a escola como um ambiente sem conflitos, significa realizar um esforço de ressignificação dos mesmos ao vivenciá-los como oportunidades educativas.

Segundo Izabel Galvão¹²⁸, podem ser identificados três modos de a escola lidar com os conflitos:

a) Maquiagem: trata-se de “resolver” o mais rapidamente possível o problema sem se preocupar de aprofundar nele. O importante é que os sinais externos desapareçam para manter a harmonia aparente.

b) A responsabilidade de todo conflito recai no aluno (“problemático”, “irresponsável”) visto como elemento perturbador da ordem escolar.

c) O conflito é visto como sintoma do completo fracasso do labor educacional, como atestado de incompetência da estrutura escolar e dos profissionais que nela trabalham. A tendência é fazer de qualquer um ato de indisciplina um fracasso pessoal e institucional.

Um olhar novo sobre os conflitos significa buscar um novo sentido para eles diferenciado das tendências expostas por Galvão, pois “a possibilidade de resolvê-los ou elaborá-los depende da busca de compreender seus sentidos”¹²⁹. É um processo de ressignificação que nos permitirá abordar o tema da violência de uma forma diferenciada, pois esta deriva, na grande

¹²⁷ DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Ives de; KOHL DE OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98

¹²⁸ GALVÃO, 2004, p. 193 e 194.

¹²⁹ GALVÃO, 2004, p. 194.

maioria dos casos, de conflitos mal resolvidos ou não explicitados. É tirar o foco do agressor, das pessoas envolvidas no conflito, para colocar o foco no conflito. Entender que o problema não são as pessoas, mas a situação, e aí lidar com ela. Este olhar não é a solução mágica que vai permitir a resolução satisfatória de todos os conflitos, pois alguns não têm solução possível. Ao adotar uma perspectiva sistêmica da escola, afirmamos a co-responsabilidade de todos os segmentos que interagem no ambiente escolar, independente de posição hierárquica. A participação de todos no processo aparece como um elemento importante desse novo olhar que vai nos permitir também o distanciamento necessário para trabalhar com a mediação (interlocução de um terceiro não diretamente envolvido) como instrumento privilegiado para a abordagem reflexiva e dialógica do conflito.

Para Carla Araújo¹³⁰, o conflito funciona na escola como uma espécie de “animador cultural”, estimulando o diálogo entre diferentes idéias, opiniões e práticas. Contudo, seria simplista pensar que todo conflito é positivo e motor de mudança. Existem, no ambiente escolar, conflitos que efetivamente são sintomas de desajuste no ambiente escolar. Em geral estão relacionados a situações repetitivas que geram exclusão e desgaste nas relações entre os membros da comunidade escolar, mais concretamente às questões disciplinares específicas da sala de aula. Estes conflitos negativos nos remetem a aspectos do contexto pedagógico que devem ser melhorados, entre eles:

a) Exigências recorrentes de determinadas regras de comportamento para as quais os alunos não estão preparados ou não que foram trabalhadas de forma adequada com eles. Por exemplo, exigências posturais como a de ficar imóvel na sala de aula escutando o professor.

b) A disposição e disponibilidade do espaço físico da escola.

c) A dinâmica de condução das atividades, excessivamente centrada no papel do professor.

d) O conteúdo das atividades, que não é significativo para o aluno.

Contudo, seria uma ilusão pensar que somente a modificação das práticas pedagógicas vai estabelecer na escola um ambiente de paz e harmonia. O que vamos conseguir é que os conflitos negativos, desgastantes, percam força para poder trabalhar com os conflitos gerado-

¹³⁰ ARAÚJO, Carla. Violência na escola e construção de identidades de jovens da periferia. **Presença pedagógica**, v. 8, n.43, p. 55-63, jan./fev. 2002.

res de crescimento. Como já vimos no falar de Wallon, o movimento de oposição ao outro tem um papel importante na construção do próprio sujeito e na afirmação da sua identidade. Na infância e na adolescência existem determinadas fases em que isto se dá mais intensamente. Esta realidade pessoal é potencializada e vivenciada coletivamente na sala de aula. Não é à toa que alguns professores têm pavor de dar aula para adolescentes.

A escola, neste sentido, ganha quando garante espaços de diálogo e crítica onde possa dar vazão a uma energia expressiva do adolescente que, de outra forma, poderá ser exteriorizada por condutas agressivas e violentas. É labor da escola, desde esse novo olhar do conflito, criar espaços e dispositivos para a gestão do conflito que a sociedade não conseguiu criar. É um espaço privilegiado para educar subjetividades que crescem juntas, dialogando.

2.3.3 *Uma nova cultura de paz na escola*

Ressignificar o conflito nos leva a não evitá-lo, mas enfrentá-lo e, mais, provocá-lo. O conflito, enquanto encontro dos diferentes e fator de crescimento pessoal e grupal, deve ser incentivado sempre que exista uma cultura de paz na escola. Nas palavras de Guimarães:

Nesse contexto, entendendo a paz como um conceito dinâmico que nos leva a provocar, enfrentar e resolver conflitos de uma forma não violenta, deve-se pensar uma educação para a paz que reconheça o conflito como um trampolim do desenvolvimento, que não postule a eliminação do conflito e que busque modos criativos e menos violentos de resolvê-los, o que implicará, em alguns casos, também provocá-los¹³¹.

As estratégias de trabalho terão o êxito esperado se, desde uma proposta de educação nos valores, é criado um clima participativo e democrático na escola e na sala de aula¹³². São características dessa cultura:

A participação democrática dos diferentes segmentos da comunidade educativa na organização do centro educativo e da sala de aula.

Isto significa investir em relações interpessoais éticas de convívio e abertura a incertezas, excluindo todo tipo de conluio, fechamento ou corporativismo, construindo uma escola onde se valorizem as diferenças e a aprendizagem pela convivência, pela troca de idéias, pela

¹³¹ GUIMARÃES, 2005, p. 198.

¹³² Este tema já foi desenvolvido por nós num trabalho anterior: MUÑOZ, Manuel A. D. A educação moral do adolescente no meio escolar, in: Valério SCHAPER (Org.), **VI Salão de Pesquisa da EST**. São Leopoldo: EST, 2005.

interação social. As conseqüências práticas são evidentes e se traduzem na participação efetiva dos alunos nas decisões da escola, especialmente no referente ao regime disciplinar. Lino de Macedo propõe “lidar com a disciplina como um sistema de regras que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula”¹³³, articulando leis (entendida como regra geral imperativa que fixa princípios) e regras (expressão prática de um princípio) de forma aberta e respeitosa com os alunos. Esta regra supõe respeito, autoridade e disciplina, mas, sobretudo, construção coletiva das normas de convivência. Não significa renunciar a colocar qualquer limite ao adolescente, até porque a heteronomia é a porta de entrada da autonomia e existe uma assimetria entre o educador, enquanto mediador no processo de aprendizagem, e o educando. É fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade, como diria o mestre Paulo Freire¹³⁴. O conceito que é usado é o de *regulação*, princípio pelo qual, numa relação, numa interação, temos que permanentemente aprender a trabalhar, considerando o que deve ser mais, menos ou igual, em termos de nossos objetivos ou metas, em termos dos meios que utilizamos.

A criação de hábitos de autonomia e autodeterminação.

O objetivo de toda educação é a autonomia moral e intelectual do indivíduo. No caso dos adolescentes vira necessidade no processo de construção da nova identidade que, no meio escolar, não devem estar submetidos a uma constante direção e determinação de suas ações. Igualmente devem se sentir livres para expressar seus próprios sentimentos e idéias, sempre que respeitem os outros, evitando situações ameaçadoras ou humilhantes. Melhor ainda se se sentem escutados. Uma forma de “treinar” a autodeterminação é apoiar o livre funcionamento do grêmio estudantil. O cultivo da auto-estima pessoal lhe dá confiança para arriscar e assumir responsabilidades. Provocar, na hora de organizar o trabalho escolar, a tomada de decisões e o comprometimento dos adolescentes, assim como promover a capacidade de autocrítica e de aceitação das conseqüências dos seus atos também ajudam no processo educativo. Trata-se de tornar os sujeitos protagonistas ativos na construção da própria moralidade através de um

¹³³ MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 207.

¹³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 104-108.

[...] profundo processo de transformação dos valores, das normas e dos direitos morais existentes, articulado a um não menos profundo processo de construção de uma capacidade de questionamento e de reflexão¹³⁵.

Espaços de diálogo, compreensão mútua, solidariedade, cooperação, integração coletiva, discussão objetiva de conflitos.

A cooperação, enquanto processo de relação interpessoal, é um fator que influencia o desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo. Os grandes pedagogos do séc. XX, desde Dewey e passando por Freinet, Piaget até Freire, destacam o papel da aprendizagem cooperativa, mais ainda na adolescência, uma etapa tão sensível aos iguais. Pesquisas de campo têm mostrado de forma consistente¹³⁶ que os métodos de aprendizagem cooperativos estão relacionados com um maior rendimento acadêmico, com atitudes mais positivas com respeito da escola e melhoria na auto-estima e nas relações interpessoais. A sala de aula pode ser “um ambiente escolar cooperativo” se cumprir as condições que Ulisses Ferreira de Araújo¹³⁷ coloca: cooperação, respeito mútuo, atividades grupais, ausência de sanções expiatórias e oportunidades de escolha. É uma forma de fazer da sala de aula uma unidade psicológica que proporcione aos seus membros motivação (de que tanto precisa o adolescente), estímulos e recursos para regular seu desenvolvimento e para resolver, de forma dialogada e pacífica, os conflitos próprios da convivência entre diferentes.

É a partir deste marco mais amplo de uma cultura da paz na escola que ousamos colocar os princípios básicos de uma pedagogia da paz, dirigidos a eliminar os fatores de violência da educação e favorecer os seguintes aspectos¹³⁸:

- O uso do diálogo, caracterizado pela troca de idéias através de um processo de escuta ativa, de empatia, de abertura ao outro e a autocrítica.
- A aprendizagem cooperativa: aprender a crescer juntos.
- A solução de problemas: aprender a procurar soluções próprias, a pensar criticamente e forma criativa.

¹³⁵ GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 94.

¹³⁶ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 58ss.

¹³⁷ ARAÚJO, Ulisses F. Pesquisa sobre a influência que ambientes escolares democráticos ou autoritários podem exercer sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

¹³⁸ URANGA, Mireia. Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. In: CASAMAYOR, Gregorio (Coord.). **Cómo dar respuesta a los conflictos**. Barcelona: GRAÓ, 1998. p.143. A síntese tem o interesse de ter sido realizada por educadores inseridos na realidade escolar do País Basco, submersa num contexto de extrema violência.

- A assertividade: é fruto da aprendizagem de habilidades comunicativas e solução de problemas que se realizam nos programas de manejo de conflitos. Benefícios adicionais são a autoconfiança, a auto-afirmação e a auto-regulação.
- O estabelecimento de normas e limites numa cultura institucional democrática e participativa.
- A abertura e empatia: atitude de estar aberto ao que o outro expressa e deseja, tentar se colocar no seu lugar, ter a oportunidade de vivenciar como diferentes pessoas percebem diferentes aspectos de uma mesma situação e sentir que a opinião do outro é merecedora de respeito.
- A compreensão e o manejo da agressividade e da violência.
- A promoção de modos de confronto não violentos: sendo o confronto uma das formas de enfrentar um conflito que, às vezes, se faz necessária, devemos oferecer meios e modelos não violentos (Gandhi, Mandela) para os adolescentes.

A resolução de um conflito deve contar com as partes diretamente envolvidas: somente assim pode se garantir uma solução aceita, sustentada e desenvolvida por todos. A mediação de terceiros é um instrumento privilegiado.

Todos estes elementos questionam características de uma pedagogia tradicional que impedem o desenvolvimento pleno dos alunos como indivíduos e seres sociais: autoritarismo, competitividade, passividade ou impotência. A promoção de estratégias para a resolução de conflitos no processo educacional tem como objetivo levar à prática estes princípios.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: DE UMA PROPOSTA QUANTITATIVA A UMA ANÁLISE QUALITATIVA

A pesquisa realizada como base da presente dissertação investigou os fatores que no contexto escolar promovem uma educação para a paz, isto é, favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitam comportamentos violentos, através da avaliação dos efeitos de um programa de intervenção psicopedagógica concreto numa turma de progressão do 2º ciclo (BP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, do bairro Mario Quintana de Porto Alegre.

O projeto de pesquisa inicialmente apresentado estava pensado desde pressupostos teóricos norte-americanos e europeus, que me levaram a adotar uma perspectiva puramente quantitativa. O contato com outras fontes latino-americanas, a abertura a referenciais teológicos e pedagógicos, e não somente psicológicos, e sobretudo o contato com a realidade dos adolescentes com os quais estamos desenvolvendo o projeto de pesquisa participante fizeram com que a proposta metodológica mudasse radicalmente.

Nos encontros com o orientador ficou evidente que na primeira proposta não estavam claros nem o objetivo nem o foco. Parecia que o objetivo era unicamente a aplicação de determinados instrumentos psicométricos. Devíamos ampliar a pergunta inicial, que tinha de ser problematizadora. No que diz respeito ao foco e ao sujeito da pesquisa, chegamos à conclusão de que valeria a pena centrar o estudo nos alunos. Neste processo ficou claro que não era adequado tentar um estudo quantitativo e experimental sem ter clareza dos instrumentos a serem usados. Assim, concluímos que seria possível trabalhar com um número menor de sujeitos, somente com uma turma, de uma escola pública de Porto Alegre, onde o índice de comportamentos violentos entre os alunos fosse elevado. Nesse caso, seria adotada uma metodologia de estudo de caso e uma linha de pesquisa participante.

Este processo de descoberta metodológica será desenvolvido em detalhes neste terceiro capítulo da dissertação, explicitando todos os elementos da proposta qualitativa de investigação que foi realizada: delineamento (a perspectiva qualitativa e participante adotada), técnicas de coleta de dados (quais e como), programa de intervenção (aplicação e variáveis trabalhadas) e sujeitos da pesquisa (a escola, os alunos e os educadores).

3.1 Uma perspectiva diferente

Bernardete Gatti¹³⁹, no seu livro *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*, dedica o segundo capítulo a fundamentar a afirmação de que o método é um ato vivo e concreto revelado em todas nossas ações como pesquisadores. A autora acaba o capítulo frisando que não existem “receitas” prontas na pesquisa, pois o desenvolvimento das habilidades necessárias só se dá no próprio trabalho de pesquisa, na prática. Daí que o método seja “vivo”, aberto à imprevisibilidade inerente à prática pesquisadora. O fundamental é possibilitar a unidade entre uma fundamentação teórica sólida, ampliada em diferentes direções, e uma atitude de autocrítica constante. Para esta autora, os métodos de trabalho precisam ser vivenciados constantemente pela experiência continuada e também pelos tropeços e pelas críticas.

É a partir desta atitude autocrítica e em contato com a realidade concreta a ser pesquisada, extremamente desafiadora, que nós, pesquisadores, mudamos o olhar sobre o objeto de pesquisa. Inicialmente a proposta de trabalho era claramente quantitativa. Na perspectiva teórica da Psicologia Social norte-americana e européia, a proposta de pesquisa apresentada num primeiro momento usava um delineamento experimental multigrupo. Os resultados viriam da comparação dos dados obtidos antes e depois da aplicação de um programa psicopedagógico em três grupos experimentais e três de controle de adolescentes.

Na proposta inicial, nossos pressupostos teóricos seriam verificados a partir de um plano de investigação que usava métodos quantitativos e se realizava dentro de um contexto experimental com um ambiente controlado, instrumentos objetivos e amostras selecionadas ao

¹³⁹ GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. p. 44-66.

acaso. Os dados seriam analisados de forma dedutiva, e o resultado da investigação deveria ter uma aplicação generalizável. Nesta perspectiva, a visão era definidamente positivista¹⁴⁰:

- A realidade é única, tangível e fragmentável.
- Não existe relação entre quem conhece e quem é conhecido.
- Existe a possibilidade de generalizar resultados independentemente do contexto.
- Existem causas reais, prévias ou simultâneas para os fenômenos.
- A pesquisa é neutra e imparcial.

A rica complexidade da realidade se impôs de forma avassaladora. Por um lado, estava uma questão prática: os instrumentos psicométricos que se pretendia usar não estavam disponíveis no Brasil. Pelo outro, uma questão epistemológica: a complexidade da realidade vivenciada pelos adolescentes e educadores sujeitos da pesquisa superou todos os esquemas e pressupostos teóricos e metodológicos prévios.

Uma nova perspectiva foi se impondo de forma progressiva no percurso da investigação. A primeira, e mais importante, constatação foi descobrir que a multiplicidade da realidade não pode ser conhecida de forma completa, mas através de nossos critérios, parciais e incompletos. Por isso, nesse sentido, construímos uma realidade que não vem pronta para nós, isto é, a realidade não existe com independência ao nosso acesso a ela. É Tânia Mara Fonseca que nos diz¹⁴¹:

Não tem sentido pensar que o conhecimento nos diz como é a realidade porque não há forma de saber como é a realidade com independência do seu conhecimento e não há forma de saber se o conhecimento científico acerta em sua descrição da realidade. O conhecimento científico tem muitas virtudes, mas nunca a virtude de refletir sobre a realidade tal como ela é.

Quando a realidade objeto de investigação é o comportamento humano, pretender apreendê-lo e compreendê-lo unicamente em conceitos e fórmulas do tipo “causa e efeito” é impossível. Reconhecer o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humana significa colocar como objetivo da pesquisa em educação “compreender melhor o com-

¹⁴⁰ CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Coord.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 57.

¹⁴¹ FONSECA, Tânia Mara Gali. Epistemologia. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 45.

portamento e experiência humanos”¹⁴², e isto somente se faz desde uma perspectiva qualitativa.

A abordagem qualitativa de nossa pesquisa se evidencia nas cinco características básicas que a configurariam, segundo Bogdan e Biklen¹⁴³:

1ª A fonte direta de dados é o ambiente natural onde os adolescentes interagem no cotidiano escolar, a sala de aula, e o pesquisador é o principal instrumento. Durante seis meses, de março a setembro de 2006 foi realizado um trabalho de campo na turma BP1¹⁴⁴ da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. Nos encontros semanais com os adolescentes, toda quinta feira na sala de aula, e as educadoras na aula, e nas reuniões pedagógicas, procuraram-se vivenciar o dia-a-dia escolar buscando entender os elementos que, nesse contexto, favorecem comportamentos pró-sociais e evitam comportamentos violentos.

2ª Os dados coletados são predominantemente descritivos: o material recolhido é abundante em descrições de pessoas e situações, em entrevistas com os adolescentes e com as educadoras. Tudo foi considerado importante para o nosso trabalho.

3ª A preocupação com o processo é maior do que com o produto. Mais interessante do que o resultado final da aplicação do programa de intervenção resulta a análise das interações e dos acontecimentos gerados em torno ao trabalho proposto para esse dia.

4ª O significado que as pessoas dão aos acontecimentos é tomado como elemento central na pesquisa. A perspectiva dos adolescentes e dos educadores adquire uma importância fundamental.

5ª A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ao deixar de lado a perspectiva quantitativa, o foco deixou de ser comprovar umas hipóteses prévias, mas, desde uma visão aberta e fenomenológica, responder à pergunta central

¹⁴² BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. p. 70.

¹⁴³ BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-51.

¹⁴⁴ NERY, Beatriz Didonet et al. **Turmas de Progressão: nossa construção**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999. Dentro do currículo por Ciclos de Formação que o sistema municipal de ensino adotou em Porto Alegre, existem as chamadas “Turmas de Progressão” em cada um dos três ciclos que acolhe os alunos com problemas de aprendizagem e/ou cognitivos que se encontram com idade por acima da prevista naquele determinado ano-ciclo. A turma BP1 é a única (1) turma de progressão (P) correspondente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (B) da escola.

da investigação: quais elementos favorecem uma proposta de educação para a paz no contexto escolar?

Dentro das diferentes formas que a pesquisa qualitativa pode assumir optamos pelo estudo de caso tomando como sujeito da pesquisa uma turma de adolescentes específica, BP1, de uma escola pública, a Escola de Ensino Fundamental Chico Mendes, inserida num entorno especialmente violento, o bairro Mário Quintana da cidade de Porto Alegre.

Optar pelo estudo de caso significa assumir uma metodologia com características muito específicas¹⁴⁵:

1. Embora partamos de pressupostos teológicos e psicopedagógicos concretos que fundamentam nossa opção por uma educação para a paz, a atitude é de abertura e de liberdade em relação aos pressupostos teóricos. Durante toda a pesquisa fomos surpreendidos, e nos deixamos surpreender, por novas descobertas no contato com os adolescentes na sala de aula. São histórias e vivências pessoais que vão além das teorias. As técnicas e dinâmicas de grupo, ao longo da investigação, deixaram lugar ao vínculo e à relação pessoal.

2. A análise dos dados é feita em função do contexto: localização e história da escola, estrutura e proposta pedagógica, em torno familiar dos adolescentes.

3. O olhar é problematizador e sistêmico, buscando retratar a realidade de forma profunda e completa e evidenciando as inter-relações entre os componentes do sistema: comunidade, família, educadores, alunos, currículo, sala de aula.

4. São usadas várias fontes de informação: observações, entrevistas, questionário, diário de classe.

5. Nossas experiências pessoais, enquanto pesquisadores integrados na pesquisa, são incorporadas de uma forma sistemática no processo¹⁴⁶.

6. Dado que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, na pesquisa se teve em conta os diferentes pontos de vista expressos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

¹⁴⁵ LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.18-20.

¹⁴⁶ FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.10, p. 58-78, Jan/Fev/Mar/Abr 1999. É interessante a noção de *reflexividade* usada pela autora, que assume a subjetividade do pesquisar como componente essencial da análise.

Resulta evidente que, por ter escolhido a realização de uma pesquisa de campo, reproduzindo as idéias de Firmino da Costa¹⁴⁷, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, que observa e registra, de forma sistemática, observações, informações, reflexões, impressões e estados de ânimo. Se o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa, continua Costa, os efeitos desencadeados pela sua presença e trabalho na unidade social em estudo devem ser considerados. Por isso, a observação tem que ser participante e os principais procedimentos a serem usados são a presença prolongada no contexto social e o contato direto com as pessoas, situações e acontecimentos. Neste sentido, “a familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento”¹⁴⁸. Assim, costuma-se a criar um relacionamento especial, mais confiante, com algumas pessoas, que passam a ser “informantes privilegiados” da pesquisa que, segundo o autor, busca prioritariamente a informalidade, “pois a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas”¹⁴⁹. No nosso caso, o vínculo afetivo estabelecido com os adolescentes nos permitiu obter informações que, de outra forma, não teriam sido possíveis. Mas, ao mesmo tempo, representou um elemento dificultador enquanto que os adolescentes exigiam um envolvimento pessoal cada vez maior. O que ficou evidente depois de seis meses de convivência na escola é que acabamos construindo uma identidade e estabelecendo um conjunto de papéis sociais nesse contexto concreto: “o prof. Manolo” tinha um lugar na vida desses adolescentes e na vida da instituição.

Como último aspecto a ser destacado nos pressupostos metodológicos da nossa pesquisa, gostaríamos de colocar as limitações impostas pela própria natureza desta dissertação. Inicialmente pensada para ser realizada durante todo um ano escolar, a pesquisa teve de ser reduzida em função da limitação temporal do mestrado. Este fato impede que nossa pesquisa possa ser catalogada como pesquisa-ação porque, mesmo tendo uma intenção crítica e transformadora, a curta duração da experiência reduz as possibilidades reais emancipatórias¹⁵⁰ da mesma, ao reduzir a possibilidade de provocar mudanças estruturais no contexto, que preci-

¹⁴⁷ COSTA, Antônio Firmino da. A pesquisa de terreno em Sociologia. In: PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1986. p. 129-148.

¹⁴⁸ COSTA, 1986, p. 136.

¹⁴⁹ COSTA, 1986, p. 138.

¹⁵⁰ MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (org.). **Investigação-Ação**: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001. A possibilidade de transformar a realidade desde o conceito de emancipação da teoria crítica da Escola de Frankfurt é critério determinante na hora de falar da *pesquisa-ação*.

sam uma ação mais duradoura. A ação educativa emancipatória, segundo Adorno, não busca apenas a autonomia do indivíduo, mas a autonomia da organização social em que vivemos através de um permanente processo de conscientização¹⁵¹.

Somente a continuidade posterior do trabalho, integrado num Projeto de Extensão mais amplo, vai poder dar esta dimensão crítico-transformadora à pesquisa-objeto de nossa dissertação. O primeiro passo neste sentido já foi dado pela própria direção da escola, que, no início do mês de setembro, nos convidou a elaborar junto com o Serviço de Orientação um projeto de “educação para o respeito à alteridade” com três turmas, entre elas a BP1.

3.2 “Profe, não gosto de escrever”: técnicas de coleta de dados

Conforme já foi referido anteriormente, em função da nossa opção metodológica, as fontes para a obtenção dos dados que nos servem de base são variadas. As características concretas dos adolescentes envolvidos¹⁵² nos obrigaram a realizar determinadas escolhas, privilegiando as técnicas observacionais e verbais e deixando de lado aquelas que exigiam o uso da escrita.

3.2.1 Na sala de aula: observação

A observação ocupa um lugar de destaque na investigação em função da possibilidade que oferece de um contato pessoal e estreito com o fenômeno que pesquisado¹⁵³. Isto nos permite recorrer a nossas experiências pessoais para interpretar os acontecimentos, ao mesmo tempo em que favorece acompanhar as experiências e opiniões dos sujeitos, podendo captar o significado que o evento possui para eles. Também nos permite coletar dados sem depender da comunicação escrita dos adolescentes, muito limitada, e sem ficar atrelados exclusivamente às suas manifestações verbais, fortemente marcadas pelo entorno sócio-cultural em que vivem.

¹⁵¹ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 169-185.

¹⁵² Na terceira parte do capítulo é detalhado o perfil dos adolescentes com os que trabalhamos, p. 96.

¹⁵³ LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26.

Basicamente, a observação dos alunos sujeitos da pesquisa se deu na sala de aula durante a realização do programa de intervenção. Concretamente, foram 18 encontros semanais de 75 min. de duração, de março a setembro de 2006. Enquanto a professora da turma trabalhava no primeiro horário da manhã de quinta-feira com a dinâmica proposta, nós ficamos observando e registrando o que acontecia. Em 13 aulas trabalhamos com dinâmicas do programa e em outras cinco foi realizada uma outra atividade. Manter uma observação “imparcial” foi ficando cada vez mais difícil. A cada dia, a exigência dos próprios adolescentes para que participemos com eles das atividades é maior, e, conseqüentemente, também cresce a dificuldade para registrar os eventos por estarmos envolvidos neles. Nesta situação também vai crescendo o vínculo afetivo e a confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, permitindo-nos adentrar em aspectos da vida dos adolescentes que, de outra forma, não teria sido possível. O que poderia ser um aspecto limitador ao introduzir elementos de caráter afetivo que, em tese, reduziriam a objetividade da pesquisa, quando controlado e registrado, vira elemento facilitador da mesma.

Igualmente foi realizada observação em duas aulas de outras disciplinas, artes e inglês, com duração de 75 min. cada uma. Foi observado o trabalho das duas educadoras com os adolescentes, as reações destes e a interação entre eles e com as professoras sem fazer intervenção alguma, apesar dos pedidos dos alunos. O objetivo destas observações foi conferir se existiam diferenças de comportamento dos alunos na relação com as diferentes educadoras.

Também foram feitas observações em duas reuniões, em maio e em agosto, da equipe pedagógica. A duração das mesmas foi de 45 min., e nelas foi recolhida informação sobre a vida acadêmica dos alunos e sobre a visão que deles tem a equipe pedagógica. Igualmente participamos de uma reunião geral de professores em setembro sobre as turmas de progressão.

Em dez ocasiões foram feitos registros de observações realizadas no pátio da escola, no período anterior à entrada às aulas. Em todas elas, outros alunos da escola interagiam conosco. Em uma das ocasiões foi preciso intervir para separar uma briga.

Seguindo a orientação de Burges¹⁵⁴, as perguntas que organizaram nossas observações foram:

- O que aconteceu nesse intervalo de tempo?

¹⁵⁴ BURGESS, Robert G. **A Pesquisa de Terreno**. Uma Introdução. Oeiras: Celta, 1997. p. 104.

- O que as pessoas fazem?
- Do que é que falam?
- Como são as relações entre eles?

Como já foi citado, em função do envolvimento pessoal na dinâmica da sala de aula e nas relações ali estabelecidas houve uma dificuldade na coleta dos dados que foi amenizada pela consciência deste fato. A possibilidade, levantada por Burges¹⁵⁵, de os pesquisadores influenciarem o contexto de investigação tanto quanto eles próprios serem influenciados por ele é tida em conta como uma variável importante. Essa influência mútua se deu e faz parte das conclusões do estudo. De fato, foi no contato direto com esses adolescentes que a pesquisa adotou definitivamente a perspectiva qualitativa.

3.2.2 *Olho no olho: entrevistas*

Tendo a nossa pesquisa um dos seus focos na interação dos sujeitos participantes, a entrevista pessoal é outra das técnicas escolhida. As características dos adolescentes com os quais foi feito o trabalho, a sua aversão por tudo o que for manifestação escrita e o vínculo afetivo estabelecido com eles ao longo dos seis meses de convivência favoreceram o uso deste instrumento. Estimamos como sendo importante o encontro pessoal, “olho no olho” com os adolescentes com os quais compartilhamos o trabalho durante esse tempo. Nossa opção, seguindo as recomendações de Ludke e André¹⁵⁶ é pela entrevista semi-estruturada, buscando a vantagem da flexibilidade e a liberdade das respostas abertas, ao mesmo tempo em que garantimos uma mínima padronização ao seguirmos um esquema definido de questões¹⁵⁷.

Oito entrevistas individuais com os alunos da turma pesquisada foram realizadas no mês de setembro, buscando investigar o significado que a experiência teve para eles. O número dos alunos entrevistados foi determinado pela dinâmica própria da classe BP1: somente puderam ser entrevistados os sete alunos que ainda permaneceram em setembro na escola, dentre os 19 matriculados inicialmente.

Durante a experiência houve entrevistas com os educadores que interagem diariamente com eles: três professores, duas psicopedagogas, a orientadora e a diretora da escola. Igual-

¹⁵⁵ BURGUES, 1997, p. 87.

¹⁵⁶ LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33-39.

¹⁵⁷ Anexo B, p.170.

mente, foram entrevistados a secretária da escola e um voluntário “amigo da escola”, nas funções de auxiliar de disciplina, e a secretária da escola. As entrevistas foram não estruturadas, abertas e, no caso dos funcionários, informais. Foram registradas manualmente, no diário de pesquisa.

Também foram entrevistados diferentes familiares de quatro adolescentes, aproveitando os encontros com as famílias dos alunos organizado pela professora para a devolução da avaliação do primeiro e segundo trimestre. A intenção inicial era realizar um encontro com as famílias de todos os adolescentes envolvidos; contudo, a orientadora da escola desaconselhou esse procedimento por causa da dificuldade de convocar e envolver a família no dia-a-dia escolar, supostamente causada pela “complexa situação familiar” da maioria.

3.2.3 As profes, por escrito: questionário

Foi elaborado e aplicado um questionário de avaliação final da experiência, para professores e equipe pedagógica¹⁵⁸, com o objetivo de obter dados sobre a percepção dos educadores envolvidos, professores e equipe pedagógica, sobre a experiência e os resultados da implementação do programa de intervenção. Neste caso, o questionário é de administração direta¹⁵⁹. Foram entregues em mãos seis questionários para os educadores envolvidos: professora regente, professora de inglês, professora de artes e informática, orientadora escolar e duas psicopedagogas. Apenas três foram devolvidos, e, mesmo assim, as respostas não seguiram o esquema proposto.

Logicamente, o reduzido número de respostas, embora qualitativamente significativas, descarta toda pretensão estatística. Entendemos que esta técnica é auxiliar e ajuda a interpretar os dados recolhidos, basicamente, através da observação e das entrevistas.

3.2.4 O que os outros escrevem de nós: documentos

Usada como técnica auxiliar na nossa investigação, no caso do estudo dos documentos referentes à história da escola, a análise documental proposta pretende ajudar a situar a fenô-

¹⁵⁸ Anexo C, p. 172.

¹⁵⁹ QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Fan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998. p.188. É o questionário que é preenchido pelo próprio inquirido.

meno estudado num contexto histórico e, seguindo Tim May, a “fazer comparações entre as interpretações dos eventos feitas pelo observador e aquelas registradas nos documentos relacionados aos mesmos”¹⁶⁰. Pela limitação derivada da escassez de documentos arquivados pela escola, apenas trabalhamos com três números do *Jornal Chico Mendes* da época da fundação da escola, cópias diversas de quatro decretos relacionados com a escola publicadas no Diário Oficial de Porto Alegre e duas atas da Associação Comunitária e Esportiva Valneri Antunes, associação de moradores do bairro.

Com o intuito de seguir a evolução dos comportamentos considerados problemáticos pela escola, enquanto mercedores de registro, também foram analisados os dois diários de classe da turma BP1 de março a setembro de 2006.

3.3 É só brincar? O programa de intervenção

A técnica mais importante usada na nossa investigação é o programa de intervenção psicopedagógica elaborado na base de 35 técnicas de dinâmica de grupos selecionadas em função dos objetivos propostos na investigação e distribuídas em quatro áreas de ação básicas: auto-estima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos.

Embora o programa de intervenção tenha sido desenvolvido especificamente de março a setembro de 2006, houve um trabalho prévio de preparação que deve ser considerado. É por isso que consideramos três etapas na sua implementação:

1ª – Em dezembro de 2005 e na primeira semana de março de 2006 foi explicado o programa para a direção (uma reunião), equipe pedagógica (duas reuniões) e a professora regente da turma BP1. A proposta inicial era também explicar o programa para corpo docente, os membros da comunidade educativa envolvidos no projeto e com as famílias dos adolescentes. A direção da escola desaconselhou os encontros com os professores e comunidade educativa em geral. O Serviço de Orientação também desaconselhou a reunião com as famílias pe-

¹⁶⁰ MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.205.

las razones já expostas. Durante a primeira semana de março foi realizado o planejamento das atividades com a professora regente, co-executora do programa.

2ª – Da segunda semana de março até a primeira de setembro de 2006 foi feito o trabalho na sala de aula com os adolescentes. Os encontros eram realizados em uma sessão semanal com duração de 75 min. A preparação da aula é realizada de forma conjunta na semana anterior, mas o trabalho na sala de aula é coordenado por ela. Após a sessão é realizada uma reunião de avaliação do trabalho realizado e de programação da sessão seguinte com a professora da turma. A razão da escolha da quinta feira, das 7h 45 min às 9h, para a realização da intervenção, está na possibilidade de ter essa reunião avaliadora, pois a professora não tem aula depois das 9 h. Em cada sessão é trabalhada uma dinâmica, seguindo um esquema metodológico fixo: apresentação dos objetivos da dinâmica e das instruções necessárias para o trabalho, desenvolvimento da mesma e discussão da experiência com os participantes.

3ª – Durante o mês de setembro foram realizadas sete entrevistas individuais com os adolescentes, a distribuição dos questionários entre os professores e uma reunião como o corpo docente, a pedido do Serviço de Orientação, apresentando a pesquisa e algumas conclusões parciais.

Com a finalidade de avaliar os efeitos do programa foram utilizadas, conforme a perspectiva qualitativa, especificada anteriormente, duas metodologias:

1. Pontual. Consiste no preenchimento de questionário específico pelas educadoras envolvidas no projeto e nas entrevistas pessoais com os adolescentes visando à avaliação subjetiva do impacto do trabalho realizado no final do programa.

2. Contínua. Visa avaliar o processo usando técnicas observacionais qualitativas. Em concreto, cada sessão é registrada por escrito diariamente de forma a descrever a atividade realizada e as conclusões da discussão posterior. Cada entrevista e reunião realizada possuem seu registro escrito específico.

Como base para a escolha das dinâmicas a serem usadas tomamos as 60 utilizadas pela Dra. Maite Garaigordóbil¹⁶¹ em um programa de educação em direitos humanos desenvolvido

¹⁶¹ GARAIGORDOBIL, Maite. **Intervención psicológica con adolescentes**: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide, 2000. p. 91-220.

no País Vasco em 1998 com 178 adolescentes de ambos os sexos¹⁶². Logicamente, em função das diferenças sócio-culturais evidentes, além da tradução ao português, houve uma seleção e adaptação prévia do material. Uma primeira seleção, realizada junto com a professora da turma em março, deixou somente 35. Não foi suficiente. As características pessoais dos adolescentes de nossa pesquisa, com sérias dificuldades para a compreensão da leitura e a expressão escrita, determinaram uma seleção e adaptação ainda maior, de tal forma que apenas foram trabalhadas 13 dinâmicas¹⁶³ das 35 inicialmente propostas e, mesmo assim, com importantes modificações. Logicamente, o pequeno número de dinâmicas utilizadas é uma importante limitação para a comprovação experimental dos efeitos do programa.

Embora poucas dinâmicas, tentamos preservar as quatro áreas de ação relacionadas com o chamado comportamento pró-social, entendendo este como um comportamento social positivo complexo e determinado por múltiplos fatores. Com a finalidade de esclarecer melhor quais seriam concretamente os comportamentos pró-sociais, adotamos a classificação tomada como referência por Garaigordóbil¹⁶⁴ no seu trabalho de pesquisa e que inclui quatro tipos de atividades:

- a) Atividades com objetos: oferecer, dar, compartilhar, intercambiar.
- b) Atividades cooperativas: contribuir para um objetivo comum.
- c) Atividades de ajuda: ajudar e ser ajudado.
- d) Atividades empáticas: aproximação, conforto, consolo.

Entre os fatores determinantes destes comportamentos pró-sociais, a psicóloga basca, apoiando-se em numerosos estudos do campo da Psicologia Social¹⁶⁵, destaca:

- Fatores culturais: cada cultura promove diferentes valores, determinando conseqüentemente tanto a freqüência do comportamento pró-social de uma coletividade quanto a justificativas oferecidas sobre o comportamento de ajuda ou cooperativo.
- Fatores familiares: os pais que dão segurança na relação de apego¹⁶⁶, que insistem em que os filhos não agridam os outros, que obrigam a reparar o dano causado, que são modelo de comportamento altruísta, que reforçam a partilha e que justificam racionalmente as normas disciplinares incrementam a probabilidade de comportamentos pró-sociais nos filhos.

¹⁶² A pesquisa realizada obteve o Terceiro Prêmio Nacional de Investigação Educativa de 1998 concedido pelo Ministério de Educação e Cultura espanhol.

¹⁶³ Anexo A, p.155.

¹⁶⁴ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 38.

¹⁶⁵ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 39-58.

¹⁶⁶ LEWIS, Melvin e VOLKMAR, Fred. **Aspectos clínicos do Desenvolvimento da Infância e do Adolescente**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 20. Apego é um laço afetivo formado entre duas pessoas, unindo-as no espaço e persistindo através do tempo.

- Fatores pessoais: o maior nível de raciocínio moral, a capacidade empática e o vínculo positivo com o outro incrementam os comportamentos pró-sociais de ajuda e cooperação.
- Fatores situacionais: a presença de modelos sociais e a identificação com a pessoa a ser ajudada favorecem os comportamentos pró-sociais
- Fatores escolares: professores e colegas são tanto modelos quanto agentes reforçadores da aprendizagem de comportamentos pró-sociais e de resolução de problemas.

Mesmo reconhecendo a complexidade do comportamento pró-social, Garaigordóbil frisa que

[...] as conclusões derivadas de revisões sobre programas no campo do comportamento pró-social (...) confirmam a eficácia das intervenções dirigidas a potenciar este tipo de comportamento no âmbito escolar¹⁶⁷ (tradução própria).

De fato, nos resultados da sua pesquisa não somente se aprecia um aumento de comportamentos sociais positivos como empatia, relação social amistosa, uso de técnicas de resolução de conflitos ou capacidade de expressar e analisar sentimentos, mas, de forma paralela, uma diminuição de comportamentos anti-sociais como idéias e opiniões preconceituosas ou comportamentos violentos¹⁶⁸.

A relação proporcionalmente inversa entre comportamentos pró-sociais e comportamentos agressivos e violentos é afirmada pelas pesquisas realizadas sobre o tema na última década¹⁶⁹, de tal forma que é legítimo deduzir que o aumento da probabilidade de ocorrência dos primeiros leva a uma diminuição da probabilidade de ocorrência dos segundos. Basicamente este é o intuito na aplicação no programa proposto na nossa pesquisa.

Em razão das limitações próprias da dissertação, dentre as doze variáveis dependentes trabalhadas no estudo de Maite Garaigordóbil, critério de avaliação do programa de intervenção pela sua correlação (positiva ou negativa) com os comportamentos pró-sociais, selecionamos, para o nosso estudo, as quatro cuja relação é atestada por maior número de pesquisas consultadas na nossa dissertação:

1. Auto-estima: relacionada com comportamentos sociais positivos como auto-imagem positiva, satisfação pessoal ou imagem positiva dos outros.

¹⁶⁷ *Las conclusiones derivadas de revisiones sobre programas en el campo de la conducta prosocial (...) confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta en el ámbito escolar.* GARAIGORDOBIL, 2000, p. 56.

¹⁶⁸ GARAIGORDOBIL, Maite; SALABERRIA, Karmele. Un estudio empírico de evaluación de una intervención con adolescentes. In: MAGANTO, Carmen (dir.). **Investigaciones en Psicología Clínica**. San Sebastián: Ibaeta Psicología, 2002. p. 226.

¹⁶⁹ CERESO RAMÍREZ, Fuensanta. **Conductas agresivas en la edad escolar**. Madrid: Pirámide, 2002. p. 111-130.

2. Expressão/compreensão de sentimentos: relacionada com a expressão de sentimentos, a empatia e o respeito pelo outro.

3. Relações de cooperação: explicitadas em comportamentos participativos, em relações de ajuda e na manutenção da coesão grupal.

4. Resolução de conflitos: relacionada com condutas de auto-controle da agressividade, flexibilidade e de diálogo.

Estas variáveis não somente serviram de critério de seleção das dinâmicas trabalhadas, mas também como critérios avaliativos da efetividade do programa implementado e categorias de análise dos dados recolhidos na pesquisa.

3.4 Os protagonistas: a turma de BP

Quando em junho de 2005, num seminário pedagógico no Colégio Americano, comentamos com um grupo de professores nossa intenção de pesquisar no mestrado os comportamentos violentos na escola, uma professora sugeriu a possibilidade de fazer a pesquisa na escola municipal em que trabalhava. Essa escola, situada na zona norte da capital, além de estar situada numa área reconhecidamente violenta de Porto Alegre, estava vivenciando problemas de comportamentos agressivos entre os alunos que incomodavam os profissionais que trabalhavam lá. Outros professores que trabalham na rede municipal nos confirmaram esta opinião. Três elementos alimentaram nosso interesse por conhecer a realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, situada no bairro Mário Quintana de Porto Alegre.

- Ser uma escola pública.
- Estar situada num bairro considerado violento.
- Ser vista como uma escola que vive relações conflituosas entre os alunos e o professorado.

O primeiro contato com a diretora da escola foi em novembro de 2005. O objetivo desta primeira reunião foi ver o interesse da escola em acolher a pesquisa. Após a exposição do projeto e a discussão dos detalhes a diretora nos comunicou que não haveria problema em de-

envolver a pesquisa, mas que precisava de permissão da Secretaria Municipal de Educação (SMED). No final de fevereiro de 2006, após obter a permissão oficial, procuraria a escola para conversar com a equipe pedagógica, explicar a pesquisa e começar o trabalho. No final do ano letivo, a juízo da diretora, ficava muito difícil mobilizar a equipe, pois estava mudando.

Na última semana de fevereiro e na primeira de março, conforme combinado, foram realizadas duas reuniões com uma das supervisoras da escola, G, para discutir o projeto de pesquisa e escolher a turma com a qual ia trabalhar. Perante a solicitação de trabalhar com alunos com histórico de condutas consideradas problemáticas pela escola, a turma escolhida foi a BP1, da Professora Luciana. O dia da semana selecionado para realizar as sessões foi na quinta feira, das 7h 45min às 9h. Nesse dia a professora não tem aula posteriormente e poderia reunir-se conosco. Na primeira semana de março começamos o planejamento das dinâmicas com ela.

Simultaneamente, foi apresentado o projeto de pesquisa na SMED para, depois de uma entrevista com a coordenadora do setor de psicopedagogia, receber a autorização oficial. A única condição exigida foi assumir o compromisso de dar um retorno da pesquisa para os professores da rede municipal no final do processo.

Desta forma ficaram definidos os protagonistas e o contexto da pesquisa que estamos apresentando: os educadores e adolescentes da turma de progressão do segundo ciclo (BP1) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes do bairro Mário Quintana, de Porto Alegre.

3.4.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Chico Mendes está situada na rua A - Diretriz 2931 - s/nº - Estrada Martin Félix Berta, bairro Mário Quintana de Porto Alegre. O bairro foi criado pela Lei nº 8258, de 22/12/98 no local da vila chamada Chácara da Fumaça. No censo do 2000 a população era de 21.848 moradores, 10.875 homens e 10.973 mulheres, que ocupam uma área de 678 ha da zona norte de Porto Alegre (32 hab/ha). O

rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio em 2000 era de 2,45 salários mínimos¹⁷⁰.

Nascido de uma ocupação, o bairro sofreu nos últimos anos um forte crescimento populacional com a chegada de pessoas advindas do interior do estado e de outros bairros de Porto Alegre. O censo do IBGE de 1991 apontava a metade dos moradores de 2000: 10.854. Contudo, segundo a secretária da escola, a rotatividade da população e, conseqüentemente dos alunos, é alta, devido às carências em infraestrutura que o bairro possui. Outra das razões dessa alta rotatividade é o clima de violência que é vivido, principalmente por disputas geradas por causa do tráfico de drogas. O problema da violência e da insegurança se alastra desde o nascimento do bairro, tal e como atestam as atas das reuniões de moradores¹⁷¹. De fato, segundo estudo da Delegacia de Homicídios e Desaparecidos de Porto Alegre¹⁷², com base em registros do primeiro semestre deste ano, o bairro Mário Quintana aparece em segundo lugar da lista dos bairros onde se produziram mais assassinatos (o bairro vizinho, Rubem Berta, contabiliza um a mais). A respeito destes dados, o jornalista Humberto Trezzi¹⁷³ comenta:

A radiografia dos assassinatos mostra que o número é inversamente proporcional à presença do Estado. Quanto mais benesses sociais, moradia e saúde, menos homicídios. Óbvio, mas negligenciado pelos governantes. O primeiro e o segundo lugares estão, respectivamente, com o Rubem Berta e com a Vila Mário Quintana. Comunidades cujos nomes homenageiam grandes gaúchos, habitadas por migrantes de outras partes da cidade ou do Estado, com suas carências e sua busca por um lugar ao sol, o que gera conflitos. São pouco assistidas por saneamento básico, de economia frágil e preches de jovens desempregados – matéria-prima da maior parte dos homicídios.

A pesquisa sócio-antropológica realizada no ano de 1998 na escola já demandou como fenômeno a violência¹⁷⁴. Este ambiente violento tem o seu reflexo na escola, que conta com a presença constante de dois guardas municipais no portão de entrada e no pátio. Com 1.341 alunos, 88 professores e 14 funcionários, trabalhando em três turnos¹⁷⁵, a escola tenta manter um vínculo com a comunidade, cedendo espaços para a realização de atividades comunitárias,

¹⁷⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Disponível em <http://www.portoalegre.rs.gov.br/>, acessado em 22/09/2006.

¹⁷¹ ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E ESPORTIVA VALNERI ANTUNES. **Ata de reunião**. 21 de junho de 1997.

¹⁷² PERFIL dos assassinatos na Capital. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 set. 2006, Polícia, p. 37.

¹⁷³ TREZZI, Humberto. **Estado rarefeito, muitas mortes**. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 set. 2006, Polícia, p. 37.

¹⁷⁴ NERY, 1999, p. 41.

¹⁷⁵ Fonte: Secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Chico Mendes.

além do empréstimo de quadras esportivas e uma churrasqueira para eventos. Além do ensino regular, também são desenvolvidas na escola outras atividades como oficinas de dança folclórica e teatro. Parece que a estratégia tem dado certo, pois na opinião de uma professora, “a escola está mais calma do que antes” (Prof. G.¹⁷⁶).

Este vínculo com a comunidade é evidenciado na origem da escola. A escola foi criada no dia 4 de abril de 1997¹⁷⁷, funcionando provisoriamente em prédio cedido em comodato pela Associação Comunitária e Esportiva Valneri Antunes¹⁷⁸ com o nome de Escola Municipal de 1º grau Chico Mendes¹⁷⁹. A autorização do Conselho Municipal de Educação para o funcionamento da escola chegou um ano depois, em novembro de 1998¹⁸⁰. A obra do prédio atual, de 1.300 m², fruto do Orçamento Participativo, foi inaugurada em abril de 2000, mudando o nome para o atual em setembro de 2000¹⁸¹.

O que os documentos oficiais mostram parece ser questionado por parte dos educadores que trabalham na escola. Nas entrevistas realizadas, a relação com o bairro e a comunidade aparece como elemento deficiente na vida da escola. E não é de agora. A história oficial é questionada quando se fala que a criação da escola foi mais um desejo da SMED do que uma demanda real da comunidade, que nunca se preocupou excessivamente com a escola. Segundo palavras de uma educadora, “na fundação da escola a Secretaria toda desceu, a gente fez muita campanha”. Desde o nosso ponto de vista, e em função de outras opiniões recolhidas, esta história, corroborada em quatro das entrevistas realizadas, pode ir além da crítica à história oficial e estar expressando diferenças de concepção política e pedagógica no grupo de educadores ao respeito do modelo de *Escola Cidadã* implantada por administrações municipais anteriores.

O projeto de *Escola Cidadã* foi iniciado em 1993 na segunda Administração Popular de Porto Alegre¹⁸². Inspirada nas teorias de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, num esforço partilhado com professores, alunos e pais, a SMED gerou o projeto baseado em

¹⁷⁶ Por razões éticas, para preservar a identidade dos sujeitos participantes na pesquisa, tanto alunos quanto professores, os nomes serão substituídos por letras seguindo ordem alfabética.

¹⁷⁷ PROFESSORES visitam as obras da escola. **Jornal do Chico Mendes**. 3ª ed., outubro de 1998.

¹⁷⁸ PROCURADURIA GERAL DO MUNICÍPIO. **Equipe de contratos**. Livro 141-D, Fls.086, Reg. 6641.

¹⁷⁹ Nome escolhido em plebiscito com os moradores do bairro: dos 408 participantes, 322 votaram a favor.

¹⁸⁰ PARECER n° 005/98 de 26/11/98 do Conselho Municipal de Educação.

¹⁸¹ DECRETO 12.905. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Ed. 1370. Sexta feira, 16 de setembro de 2000.

¹⁸² AZEVEDO, José Clóvis. **Escola Cidadã: Desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

três princípios: a construção da cidadania, a transformação da realidade e a construção da autonomia moral.

O objetivo deste projeto é criar, em contraposição à escola neoliberal, uma escola pública, inclusiva e de qualidade, que promova os valores e práticas democráticas, a aprendizagem ativa e a igualdade, que dignifique, qualifique e valorize o trabalho dos educadores e respeite os ritmos de aprendizagem dos alunos, que vincule o currículo com a realidade e que integre a comunidade na construção e gestão do projeto educativo¹⁸³.

A Escola Cidadã expressa concretamente a ousadia da Rede Municipal de Porto Alegre na construção de uma noiva instituição escolar que supera a escola convencional, produzindo uma outra referência de organização, uma nova cultura escolar, produzindo práticas orientadas pelas teorias progressistas, comprometidas com a democracia, com a participação, com a inclusão e com a transformação social.

As estratégias para alcançar as metas propostas são:

- Uma gestão escolar participativa e democrática.
- Estruturas pedagógicas inclusivas.
- Currículo flexível, relevante e disciplinar.
- Constante qualificação de professores.

Na reestruturação curricular realizada no ensino, segundo Azevedo, criaram-se novos espaços e tempos ao redefinir a organização seriada da escola tradicional. Assim, o ensino foi organizado em três ciclos de formação, de três anos cada, de seis aos quatorze anos, correspondentes às fases de desenvolvimento do ser humano na idade correspondente ao ensino fundamental obrigatório: infância, pré-adolescência e adolescência. O objetivo é articular os espaços/tempos das crianças e adolescentes com o seu desenvolvimento biológico e contexto cultural, que, segundo Souza Lima¹⁸⁴, é diverso e se efetua por idas e vindas até que o sujeito constitua determinado conceito, entenda e utilize um sistema simbólico, use os conceitos formais para compreender a vida diária, constitua novas formas de pensamento e se situe eticamente em relação ao conhecimento.

Dentro da lógica inclusiva da proposta foram criados novos espaços buscando garantir o tempo de aprendizagem para todos: são as turmas de progressão para alunos que apresentam

¹⁸³ AZEVEDO, 2000, p. 86.

¹⁸⁴ LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH-Sobradinho 107, 2000, p. 29.

defasagem idade/aprendizagem. O objetivo é estimular esses educandos com estratégias pedagógicas diversificadas visando ampliar suas aprendizagens a partir do seu contexto biológico e cultural e respeitando seu desenvolvimento e experiências de vida. Aqueles que apresentam maiores dificuldades são encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem. Ainda, se for diagnosticada a necessidade de atendimento especial, individualizado, o aluno é atendido na Sala de Integração e Recursos (SIR) por um psicopedagogo ou outro profissional especializado. Dito isto, é importante lembrar as palavras de Elvira de Souza Lima¹⁸⁵:

Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada à aqueles que não aprendem ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, por tanto, *dar mais tempo para os mais fracos*, mas antes disso, é dar tempo adequado a todos¹⁸⁶.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes são duas as turmas de progressão, correspondentes ao segundo, Ciclo B, e terceiro ciclo, ciclo C, do ensino fundamental. São as turmas BP1 e CP1. Foi a turma BP1 a escolhida para a realização do trabalho por ser uma turma de criada em 2006. A professora de referência designada para trabalhar com eles está recém-incorporada ao quadro de professores da escola. Estes fatores fazem da turma BP1 um grupo sem condicionamentos históricos prévios.

3.4.2 Os adolescentes da BP1

Num livro editado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre em 1999 sobre a experiência das turmas de progressão, no texto de uma professora de uma turma BP¹⁸⁷, são colocados alguns traços diferenciais compartilhados pelos alunos tais como: histórias de fracasso na vida escolar (reprovação ou abandono), baixa auto-estima e grande necessidade de apoio afetivo, idades avançadas em relação ao nível de escolaridade, e grande diversidade nos níveis de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

Infelizmente a realidade pessoal dos adolescentes da BP1 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes não é muito diferente. Os 19 matriculados inicialmente têm

¹⁸⁵ LIMA, 2000, p. 9.

¹⁸⁶ O destaque é da autora.

¹⁸⁷ SILVA, Cláudia Regina. Multimeios e leitura da realidade: uma experiência com progressão de II Ciclo. In ROCHA, Sílvia e NERY, Beatriz (Org). **Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 117-129.

idades compreendidas entre 11 anos e 5 meses e os 18 anos e 7 meses, e uma média de 6 anos e 3 meses de escolaridade, sendo que neste grupo se encontram 3 alunos maiores de 15 anos, com apenas 3 ou 4 anos de permanência na escola.

A diversidade de idades é um reflexo da também diversidade de níveis de desenvolvimento cognitivo e de conhecimento que apresentam: quatro freqüentam o Laboratório de Aprendizagem e quatro recebem atendimento especializado na Sala de Integração e Recursos (SIR). Um dos alunos recebe acompanhamento neurológico, sendo que quatro alunos tomam atualmente remédios controlados e mais dois já tomaram.

As dificuldades de aprendizagem também são variadas, mas a maioria é da lecto-escritura. O aluno mais velho, de 18 anos, apresenta problemas na comunicação verbal, na articulação e na expressão verbal.

Nesta turma, conforme expressa a professora referência numa das nossas reuniões, “a evasão é um problema grave”. De fato, nunca estiveram na sala de aula todos os adolescentes matriculados. É grande a inconstância na presença e a rotatividade. Durante os primeiros meses do ano letivo, o maior número de alunos presentes na aula da quinta feira foi 12. Na maioria das sessões do primeiro semestre estavam presentes entre oito e dez alunos, sendo que seis eram muito freqüentes e o resto “pipocava”. O recesso de julho agravou mais ainda esta situação. Três dos alunos mais freqüentes foram transferidos para a turma de progressão do 3º Ciclo (CP1), com o que a grupo ficou com uma média de quatro alunos por sessão durante o mês de agosto.

No aspecto comportamental, chama a atenção a grande quantidade de registros de condutas consideradas inadequadas pelos professores no diário de classe em relação ao relativamente pequeno número de alunos do grupo. Em cada registro costuma haver mais de um aluno envolvido, mas aparece em destaque um grupo de cinco alunos, todos eles do sexo masculino, que concentram 67% das anotações. Concretamente, nos três primeiros semestres, foram 76 registros de diferentes comportamentos considerados inadequados e que classificaremos em cinco categorias: provocação/perturbação, briga/comportamento violento, desinteresse pelas tarefas escolares, atraso, outros¹⁸⁸.

¹⁸⁸ A análise detalhada dos dados é realizada no quarto capítulo da dissertação.

	1º BIMESTRE (março-abril)	2º BIMESTRE (maio-junho)	3º BIMESTRE (julho-agosto)
Provocação/perturbação	11	9	9
Briga/comportamento violento	10	7	2
Desinteresse pelas tarefas escolares	7	9	5
Atraso	6	0	0
Outros	1	0	0
TOTAIS	35	25	16

O comprometimento das famílias com o processo dos filhos é muito baixo. Quando convocados pela escola, apenas os pais de três dos alunos vieram para o primeiro Conselho de Classe Participativo, e de cinco deles para a entrevista de avaliação do primeiro semestre. Coincidentemente, entre os participantes, as famílias de dois dos três alunos que pelo seu desempenho foram transferidos para a CP1.

Em geral, são pais com um baixo nível de escolaridade e renda econômica que não supera os dois salários mínimos. Mais da metade das famílias é de segunda união matrimonial. Em geral, a mãe ocupa um lugar central na vida dos alunos. Grande parte das brigas é produzida após ouvir uma provocação sobre a família do aluno, mais especificamente sobre a mãe. A família tem uma grande dificuldade em colocar limites no comportamento dos filhos: “Em casa deita às 2-3 da manhã. Eu tinha botado uma regra, mas para não brigar com a mãe tive que deixar” (padrasto de J., 11 anos).

O abandono, o alcoolismo e a doença mental ou o fato de ter familiares próximos na prisão (pai e irmão) são realidades marcantes nos três alunos que apresentam maiores problemas comportamentais. O convívio com situações violentas, em casa ou no entorno mais próximo é constante.

Ter uma arma é “tri”. É para se defender, por segurança. A polícia desgraçada matou o meu tio. R., 13 anos.

Já apanhei de pau, espeto... L., 14 anos.

A capacidade de tolerância à frustração é mínima e a capacidade de diálogo também. Quando percebem a possibilidade de não ganhar no jogo, preferem desistir e abandonar. As diferenças são resolvidas “no grito” e, em última instância, na força. Logicamente, este elemento está unido a uma baixa auto-estima que, entre eles, reforçam. Quando alguém do grupo erra na tarefa a ser realizada é chamado, de forma imediata a modo de provocação e incentivo negativo, de “burro”. A resposta, evidentemente, fica à altura: “Não sou burro, meu! Vai te f...!” (B., 15 anos).

A busca do contato e do apoio do professor é constante. Neste sentido, podemos suspeitar que também parte dos comportamentos considerados inadequados é um ato chamar a atenção sobre sua pessoa. O desânimo e a desmotivação para encarar as atividades do dia-a-dia escolar somente é superado após a intervenção motivadora do educador. É a professora B. que nos diz: “Cada dia vêm diferentes. A motivação é tão baixa que constantemente devem ser animados”.

3.4.3 Os educadores

É neste contexto e com estes alunos que as educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes trabalham todo dia. A pessoa de maior contato com a turma, e co-pesquisadora nesta investigação, é a professora de referência da BP1. Além desta, outros professores convivem com os alunos: o professor de Educação Física, a professora de Inglês e a professora de Arte e de Informática. Como apoio a escola disponibiliza uma professora itinerante e uma estagiária. Além da equipe pedagógica, formada por duas orientadoras e uma supervisora, há ainda as duas psicopedagogas da Sala de Integração e Recursos (SIR) que oferecem atendimento especializado para os adolescentes que precisarem.

Depois de três anos sem BP, a decisão por abrir uma turma no ano escolar de 2006 foi difícil. Mais difícil ainda foi encontrar a professora adequada. No final, a turma foi assumida pela professora mais nova da escola. Este fato ilustra bem a distância existente entre a teoria pedagógica presente nos documentos oficiais e a vivência real do professorado, que, por um lado, vê a necessidade do trabalho inclusivo e personalizado das turmas de progressão mas, pelo outro, não sabe mais como lidar com esses alunos “especiais”. Eles parecem exigir dos educadores uma coragem, paciência e criatividade que, para muitos, está além das suas reais possibilidades.

Nas conversas individuais e nas reuniões de professores percebemos uma mistura de esperança e cansaço no professorado. O professor se sente só, sem apoio da instituição e da comunidade, “quem é de fora é o professor, não é seu território” (Prof. S.), e superado por uma situação que está além da escola concreta em que trabalha. O que pode ser exigido de uma educadora que trabalha em 21 turmas diferentes por 60 horas semanais? Assim, não é estranho escutar expressões como:

Do jeito que está não dá, é disparidade demais.

Quem pensa que dá conta que assuma.

Conversar com essa mãe é como conversar com uma porta.

Não têm respeito, respondem e brigam o tempo todo.

Planejamento não funciona na BP.

Mas também escutamos outras expressões como:

Às vezes a gente enxerga luz no fim do túnel.

É um amor, um sobrevivente (ao falar de um aluno da BP).

E, sobretudo, encontramos práticas de acolhimento e criatividade que atestam seriedade e compromisso no labor educacional. Saber responder às expectativas dos alunos, que não são as do professor, e ter a paciência de não ver o resultado imediato sem cair na tentação da culpabilização exige uma maturidade pessoal e profissional que pude observar em muitas educadoras com as quais trabalhei na pesquisa.

4. FATORES FAVORECEDORES DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA ESCOLA

O quarto capítulo da dissertação está dedicado à análise dos dados obtidos na pesquisa de campo à luz dos referenciais teóricos já expostos nas páginas anteriores. Assim como também recuperamos o conceito de Marcelo Guimarães¹⁸⁹ sobre paz como um processo dialógico-co-conflitivo, dinâmico e não-violento ao mesmo tempo, também assumimos, desde as análises históricas e filosóficas de Norberto Bobbio, o conceito de paz como construção coletiva, como conquista¹⁹⁰, que passa pelo desenvolvimento pessoal e social.

Na primeira parte do capítulo, a partir de uma visão multidimensional do fenômeno da violência em geral e da violência escolar, em particular, estudamos as múltiplas manifestações da mesma, os fatores que estão ligados aos comportamentos violentos e como estes afetam ao cotidiano das relações na sala de aula.

A segunda parte do capítulo analisa em que medida o diálogo e o conflito, elementos centrais da proposta psicopedagógica implementada, têm sido elementos dinamizadores de atitudes pró-sociais na convivência escolar e como é a gestão do conflito na sala de aula durante a experiência. Neste sentido, o profissional da educação, como gestor de conflitos na relação cotidiana com os alunos, terá um destaque especial.

Na terceira parte do capítulo são analisadas as variáveis comportamentais que pretendíamos trabalhar com o programa de intervenção proposto. Houve mudança? Em quais variá-

¹⁸⁹ GUIMARÃES, 2005, p. 195. O conceito já foi explicado anteriormente no capítulo II da dissertação.

¹⁹⁰ BOBBIO, Norberto. **El problema de la guerra y las vías de la paz**. Barcelona: Gedisa, 1966. p.49. O autor manifesta com esta expressão a necessidade de fundamentar a paz numa pedagogia que trabalhe o esforço para que a paz aconteça: todos devem colaborar.

veis? Que foi significativo? Por quê? Entendemos que, em função dos resultados da análise realizada, propostas concretas de educação para a paz podem ser formuladas.

4.1 Multidimensionalidade da violência na escola

A violência é complexa nas suas causas e nas manifestações¹⁹¹, e a resposta também deve ser complexa. Os diversos estudos realizados sobre o tema em diferentes países atestam a realidade da violência na escola. A pesquisa realizada em 2001, com 6903 jovens, pela Universidade Técnica de Lisboa¹⁹², considerando as diferenças culturais, é esclarecedora. Os resultados sugerem que, no geral, os jovens que se envolvem em atos de violência apresentam um perfil de afastamento em relação à casa, à família e à escola, apresentam com mais frequência envolvimento com experimentação e consumo de tabaco e álcool e envolvimento em lutas e porte de armas, vêem televisão quatro ou mais horas por dia e manifestam ainda mais frequentemente sintomas de mal estar físico e psicológico. Os jovens que se envolvem em atos de violência como vítimas e os jovens que têm um duplo envolvimento (simultaneamente como provocadores e como vítimas) afirmam mais frequentemente não se sentir felizes, bem como não se sentir seguros na escola. Os jovens que se envolvem em atos de violência enquanto vítimas relatam em geral problemas de relação social com os pares: acham difícil arranjar novos amigos e afirmam não ter habilidades sociais.

Esta complexidade é reconhecida por Abramovay, ao afirmar, no livro *Violência nas escolas*, que “a multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricasual”¹⁹³. Para a pesquisadora brasileira, a ocorrência do fenômeno da violência nas escolas expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor

¹⁹¹ SCHILLING, Flávia. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 217.

¹⁹² Margarida GASPARE DE MATOS; Susana CARVALHOSA, **Violência na escola: vítimas, provocadores e outros**. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Violencia.pdf>> p. 5.

¹⁹³ ABRAMOVAY e RUA, 2003, p. 27.

emprego, origem sócio-espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) e o comportamental.

A partir destas contribuições teóricas, na nossa investigação, agrupamos os dados coletados em quatro conjuntos de variáveis: familiares, escolares, sócio-econômicas, culturais e comportamentais.

4.1.1 Variáveis familiares

Na obra da pesquisadora espanhola Cerezo Ramírez, são compilados diferentes estudos que, na área da psicologia social, apontam para o clima sócio-familiar como fator importante na formação e desenvolvimento dos comportamentos agressivos nos escolares¹⁹⁴. Conforme já foi argumentado, entendemos a violência como uma forma de interação aprendida. Tendo em conta que o entorno mais significativo para a criança durante os primeiros anos de vida é a família, especialmente os pais, podemos pensar que os comportamentos agressivos se originam no ambiente familiar; mais ainda, que os pais ensinam¹⁹⁵ seus filhos a serem agressivos, provavelmente, de forma não premeditada. As pesquisadoras Assis, Pence e Avanci, em outro estudo patrocinado pela UNICEF e recentemente publicado no Brasil, advertem¹⁹⁶:

O conhecimento científico comprova que viver em condições de violência provoca prejuízos graves ao desenvolvimento humano a curto ou a longo prazo. A violência pode ser mais devastadora quando é cometida por aqueles de quem se espera afeto e proteção, no caso, os pais. É também especialmente prejudicial para crianças e adolescentes em pleno processo de crescimento e desenvolvimento.

Os modelos de comportamentos agressivos que manifestam os adultos no entorno familiar, os reforços que proporcionam à conduta agressiva dos filhos através da violência com que respondem aos comportamentos indesejados, unidos às condições afetivas em que vive o grupo familiar, facilitam a aprendizagem de comportamentos agressivos e levam a criança também à frustração e à vitimização¹⁹⁷.

¹⁹⁴ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 57.

¹⁹⁵ Os estudos de Albert Bandura indicam como mecanismo fundamental a aprendizagem observacional. BANDURA, Albert; RIVES, Emílio. **Modificación de conducta**. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas, 1984.

¹⁹⁶ ASSIS, Simone G.; PESCE, Renata P. e AVANCI, Joviana Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 48.

¹⁹⁷ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 58.

Na nossa pesquisa de campo temos encontrado os seguintes fatores favorecedores de comportamentos agressivos relacionadas com a estrutura familiar dos adolescentes sujeitos da pesquisa:

a) Carência de estruturas que sejam referência clara para o adolescente e lhe dêem sentido de pertença.

A família deixa de ser referência para o adolescente, que se sente melhor na rua, com o grupo de colegas, espaço de socialização alternativo. Quando existe uma história de abandono assistimos a uma desestruturação completa da vida do adolescente.

É o caso de C., 13 anos, que precisou ser internado durante três semanas numa clínica de desintoxicação, no período em que foi desenvolvida a pesquisa, por causa de uma overdose de remédios e álcool. Ele foi abandonado aos três anos de idade junto com uma irmã de quatro anos na Av. Nilo Peçanha de Porto Alegre. Após passar 48 horas na rua chorando, foi recolhido e levado para o orfanato do interior do estado onde passaria os quatro anos seguintes. No ano 2000 foi morar com o pai que conseguiu a sua guarda após ser retirada da mãe, esquizofrênica. O pai, guardador de carro, apesar dos problemas com o alcoolismo, o matricula na escola nesse ano. Conforme o relato da professora E., C. passou o ano “batendo cabeça”, isolado dos colegas e gritando muito. A partir de 2001 começou a ter atendimento especializado de psicólogo e psicopedagogo. Diagnosticado como esquizofrênico, começou a tomar remédios específicos. Em 2003 conseguiu se alfabetizar. A evolução positiva foi interrompida e o quadro agravado com a morte do pai, portador de HIV, no ano 2005, indo a morar com a tia. A internação de agosto é a segunda: já foi internado em janeiro de 2006 pelos mesmos motivos. Na sala de aula se mostra apático, passa grande parte do tempo dormido, e às vezes, agressivo quando incomodado, de tal forma que, segundo a professora E., “se fosse pelos professores, o C. estaria fora”. Após uma conversa com a tia de C., a professora C. comentou: “É uma criança que ninguém quer...”.

b) Práticas de disciplina inconsistentes.

Nesta categoria colocamos tanto os critérios inconseqüentes e injustificados dos adultos responsáveis ao julgarem em diferentes momentos um determinado comportamento do adolescente, quanto há diferença de critérios disciplinares entre os dois cônjuges.

As palavras do padrasto de J., 11 anos, quando questionado sobre o elevado número de horas que fica o adolescente diariamente na rua (oito horas), expressam bem esta situação:

“Quem manda em casa é ele, não a mãe. Se fala que vai, vai; se fala que não vai, não vai. Não vou ficar discutindo com a mãe, que fico prejudicado”.

Nos primeiros trabalhos realizados na Suécia sobre o fenômeno do *bullying* por Dan Olweus e colaboradores¹⁹⁸, as variáveis familiares de maior incidência no nível de agressividade do adolescente foram:

- atitude emocional da mãe negativa, indiferente e fria, e
- alta permissividade e tolerância, ausência de limites claros.

Para Assis, Pesce e Avanci¹⁹⁹, é necessário ter em conta as conseqüências que a separação dos pais pode trazer para o tecido familiar, que tende à inconsistência, à dificuldade de afeto e à falta de controle dos filhos. As mães, segundo estas pesquisadoras da população infanto-juvenil da São Gonçalo, no Rio, desenvolvem tendências depressivas e autoritárias e os pais, por sua vez, se tornam indulgentes e permissivos, diminuindo as restrições e sanções negativas. A reação das crianças é desenvolver comportamentos anti-sociais e de intensa agressividade. Na nossa pesquisa, onze adolescentes dos 19 da sala BP1 já passaram uma situação de ruptura e separação e vivem, hoje, uma nova situação familiar. Três destes experimentaram uma situação de abandono (dois moram com tios e um com a avó).

A emissão de “duplas mensagens” dos adultos também causa desorientação e revolta nos adolescentes. A tia de C, treze anos, ao mesmo tempo em que mostrava numa entrevista de avaliação²⁰⁰ escassa preocupação pelo sobrinho, se queixava de que não era respeitada por ele. A professora R, posteriormente, comentou: “Olha a dupla mensagem que está sendo transmitida: tu tens que me respeitar, mas não te quero”. O fato de o adulto cobrar um comportamento que ele próprio é incapaz de mostrar para o adolescente, logicamente, causa revolta nele e é um forte fator favorecedor de condutas violentas. “O respeito” do adolescente é ganho, não é imposto. Na nossa pesquisa, a atitude respeitosa, firme e acolhedora, ao mesmo tempo, dos educadores participantes de experiência (pesquisador e professora referência) na relação com os adolescentes resultou ser um fator importante na redução dos comportamentos agressivos dos alunos na sala de aula.

¹⁹⁸ CERESO RAMÍREZ, 2002, p. 115-119.

¹⁹⁹ ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p. 45.

²⁰⁰ Entrega de avaliação do segundo trimestre, realizada no dia 05 de outubro de 2006.

c) O uso da violência na resolução de conflitos familiares e de castigos corporais

A maior parte dos adolescentes sujeitos da pesquisa presenciou ou foi vítima de violência física ou psicológica no entorno familiar. Esta acontece quando os adultos sistematicamente humilham, demonstram falta de interesse, criticam constantemente, induzem a culpa, desencorajam ou ignoram os sentimentos dos adolescentes. Frases como “Na minha casa não quero vagabundos” (padrasto de J., 11 anos) são frequentes nos relatos recolhidos dos próprios pais nas duas entrevistas de avaliação nas quais estivemos presentes. Segundo Sanchez e Minayo²⁰¹, este tipo de violência pode potencializar comportamentos de agressividade, passividade, hiperatividade, depressão e baixa auto-estima.

São sintomáticas as respostas dadas na dinâmica 3 chamada *Polarização elétrica*²⁰² à frase “Em certas ocasiões surrar a criança é necessário”, que tanto para o *sim* ou para o *não*, usam argumentos que indicam familiaridade com a violência:

SIM: *para ele aprender* (B., 15 anos).

NÃO: *porque depende do que se usa deixa marca. Já apanhei de pau, espeto...* (L., 14 anos).

Em última instância, as crianças estão reproduzindo no discurso o que ouvem e, de tanto ouvir, assimilaram e acreditam nestes argumentos. O mais grave é que também, e principalmente, aprendem atitudes e comportamentos violentos na convivência diária.

d) Isolamento social da família.

Segundo as pesquisadoras Assis, Pesce e Avanci²⁰³, os comportamentos violentos ocorrem com maior frequência em famílias que se isolam do contato com outras pessoas, sejam as do núcleo familiar ampliado, da escola ou da comunidade. Nestas, costuma haver um padrão relacional desrespeitoso e estratégias similares de criação que vêm da geração anterior²⁰⁴. Na nossa pesquisa ficou claro o escasso comprometimento dos pais dos adolescentes com o

²⁰¹ SANCHEZ, Rachel N.; MINAYO, Maria Cecília S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde, in: BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência faz mal à saúde de crianças e adolescentes**, p. 29-38.

²⁰² As dinâmicas estão explicadas no anexo A, p.155.

²⁰³ ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006, p. 49.

²⁰⁴ O conceito de *transmissão multigeracional* de Bowen, terapeuta familiar norte-americano, explica este fenômeno: o problema do paciente identificado é um produto dos pais daquela pessoa, que por sua vez é um produto do relacionamento de seus pais, e assim sucessivamente, continuando por várias gerações atrás. NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. **Terapia Familiar**. Conceitos e Métodos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 309-340.

processo educacional dos filhos. Quando convocados pela escola para o Conselho de Classe, apenas três famílias das 19 possíveis compareceram. Das três, duas são as famílias de dois dos três adolescentes que passaram no segundo semestre para a CP1. Isto é, há uma relação direta entre o interesse familiar pela vida escolar do filho e o seu desempenho escolar.

O caso de N., 16 anos, é paradigmático do isolamento das famílias com respeito ao entorno. Ela é a segunda filha de três irmãos e com um ano de idade sofreu perdas neurológicas. Com 7 anos foi encaminhada para a Escola Especial Cristo Redentor mas, com pouco tempo, a mãe deixou de levá-la por “falta de condições”, de tal forma que somente retornou para a sala de aula, na EMEF Chico Mendes, com 12 anos de idade. É uma adolescente tranqüila, reservada, mas muito inconstante na escola. Devido ao alto número de faltas, neste ano, a mãe foi chamada para explicar o motivo e receber a advertência de que o caso seria encaminhado ao Conselho Tutelar:

Não adianta trazer a filha, não aprende. Não vai vir mais porque deve cuidar da irmã. Se o Conselho Tutelar vier, tanto faz. Não vai me encontrar em casa. E se me encontrar, eu tenho que falar algumas coisas mesmo.²⁰⁵

e) História familiar de comportamentos anti-sociais

É Albert Bandura²⁰⁶ que, a partir de sua teoria da *aprendizagem observacional*, nos indica que, na convivência com adultos próximos que mostram comportamentos violentos, as crianças adquirem formas de comportamento agressivo. As crianças acabam imitando os comportamentos violentos, convencidos de que esta é a melhor maneira de agir nas relações sociais.

A partir deste mecanismo entendemos que dois dos adolescentes com mais anotações de comportamentos inadequados no Caderno de Classe tenham familiares próximos na prisão (pai e irmão), morto em confronto com a polícia (tio) e envolvido no tráfico de drogas (pai). R., 13 anos, apresenta freqüentes reações violentas na sala de aula por motivos fúteis (“o lápis caiu e bateu na classe”). No dia em que o pai foi preso, o seu comportamento ficou mais violento, conforme atestam suas professoras. O padrasto de J., 11 anos, diz, em conversa sobre o filho conosco, que “vai com o pai, que é usuário, e fica com ele, e acrescenta: o pai dele não dá descanso para ele, só manda incomodar”.

²⁰⁵ Depoimento obtido na entrega de avaliação do segundo trimestre do dia 05 de outubro de 2006.

²⁰⁶ BANDURA, Albert; RIVES, Emílio. **Modificación de conducta**. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas, 1984.

4.1.2 Variáveis escolares

Aida Maria Monteiro Silva relata que, numa pesquisa feita com alunos e professores de uma escola de São Paulo em 1995, ao perguntar para os alunos se eles percebem violência no âmbito escolar e, em caso positivo, de que forma esta violência se manifesta, a resposta unânime foi: “A escola é um espaço de violência”. E as razões apresentadas foram surpreendentes, uma vez que algumas atitudes, desenvolvidas entre professor/aluno e entre os alunos, não chegam a ser percebidas como atitudes violentas, como por exemplo: falta de diálogo entre os alunos, entre professores e alunos, falta de companheirismo, falta de educação doméstica, mas especialmente, pelo desrespeito dos professores para com os alunos, manifestado em suas falas: “Este aluno está ferrado comigo (isto porque o aluno era indisciplinado). Este aluno não quer nada com a escola e por mim já está reprovado”²⁰⁷. Neste sentido vai a resposta à pergunta sobre a forma como a violência se manifesta na escola. As respostas são as mais diferentes: na discriminação masculina em relação à mulher, na agressão física e moral entre os alunos, no desrespeito entre o professor e aluno e entre aluno, professor e direção da escola e na falta de diálogo entre professor e aluno.

Na dinâmica 3, já citada, *Polarização elétrica* a resposta à frase “Na minha escola existe violência” foi unânime entre os adolescentes da BP1: sim. Quando foi pedido que concretizassem essa afirmação falaram de ameaças, de bater e apanhar no pátio e de provocações e tapas na sala de aula. Evidentemente, estão tomando a relação entre colegas como sendo a única referência.

Os fatores favorecedores de comportamentos violentos relacionados com a estrutura escolar que podemos deduzir em função dos dados obtidos na nossa pesquisa são:

- a) Entorno escolar violento e pequeno envolvimento da comunidade.

O ambiente de violência vivido no bairro é destacado tanto pelos profissionais que trabalham na escola quanto pelos próprios alunos. Como já foi argumentado no capítulo anterior, a pressão da violência causada principalmente pelo tráfico de drogas, provoca uma grande rotatividade entre os moradores do bairro e, conseqüentemente, entre os alunos. “Dá muito tiro

²⁰⁷ SILVA, Aida M. **A violência na escola: a percepção dos alunos e professores**. São Paulo: FDE, 1997. p. 262.

no bairro”, reclama J., 11 anos. O sintoma mais claro do clima de insegurança, que se alastra desde a fundação da escola, é a presença constante de dois guardas municipais no controle do portão de entrada e do pátio.

O fato de existir um bar exatamente enfrente do portão da escola é um fator de risco em relação aos alunos maiores, pois, segundo Abramovay, “em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos freqüentam esses estabelecimentos, algumas vezes desviando do seu trajeto e, assim, faltando às aulas”²⁰⁸.

As gangues presentes no entorno escolar se fazem presentes física e simbolicamente no ambiente escolar: ameaças aos alunos, demarcação de territórios, vinganças... “Vieram bater em mim e eu bati primeiro. Eles são inimigos estão numa gangue. Eles gostavam de brigar. É legal ver eles apanhando” diz L., 14 anos.

A conseqüência mais evidente é a perda de autoridade dos educadores e a dificuldade em estabelecer limites disciplinares. A influência do mundo das drogas é tão clara que um aluno não tem o menor cuidado em apresentar o outro no primeiro dia de aula dizendo que “ele só quer se drogar” (D., 14 anos).

A escola tenta manter um vínculo com a comunidade, cedendo espaços para a realização de atividades comunitárias e desenvolvendo na escola outras atividades como oficinas de dança folclórica e teatro. Parece que a estratégia tem dado certo, pois na opinião de uma professora, “a escola está mais calma do que antes” (Prof. S). Contudo, o envolvimento da comunidade é muito baixo na percepção dos educadores entrevistados. No caso de B, 13 anos, que teve de ser internado numa clínica de intoxicação, a comunidade é vista mais como um grave empecilho do que como uma ajuda para a recuperação do adolescente, pois “não oferece nada, não ajuda” (Prof. N.).

b) Estrutura física deficiente.

A escola está cercada por um muro e possui um único portão de entrada. Os alunos dizem gostar da escola, especialmente da sala de informática, de vídeo e da biblioteca. Apesar do esforço dos funcionários, as instalações físicas estão deterioradas. Grades e cadeados são abundantes. O material da sala é guardado e distribuído na aula pelo professor responsável.

²⁰⁸ ABRAMOVAY, 2003, p. 30.

Existem três quadras em diferentes níveis, mas a concentração de alunos de diferentes ciclos no pátio na hora do recreio (e na entrada às aulas) provoca constantes conflitos: “Não gosto do recreio: a piazada correndo... as baixinhas ficam pulando e quando a gente tira a bola vão correndo para a diretora” (B., 15 anos).

c) Dinâmica violenta nas relações interpessoais

Quando se estabelece uma dinâmica de violência, as relações sofrem deteriorizações difíceis de reparar, pois as pessoas envolvidas mostram o pior de si mesmas e a colaboração e a convivência, as vezes, se torna impossível. Além disso, esse padrão violento de enfrentar os conflitos tende a converter-se em um hábito, provocando conflitos que não existiam. Quando essa situação se banaliza, roubos, insultos, brigas, exploração dos mais novos pelos mais velhos são atos que, de tão frequentes no cotidiano escolar, acabam por ser tidos como manifestações “normais” da idade e/ou da condição sociocultural e econômica dos alunos.

No caso da violência entre iguais, a vítima sentirá sua auto-estima afetada e sua sensação de impotência aumentada por não poder controlar o que está acontecendo. A tendência será isolar-se socialmente por se sentir discriminada. Poderá sofrer problemas de ansiedade, depressão, tensão, medo e culpa. Outros sintomas poderão ser: rejeição à escola, ao trabalho ou ao jogo em grupo, regressões, ressentimento social, insegurança emocional, falta de habilidades sociais, dificuldades gerais de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Se a agressão for contínua, as seqüelas poderão durar a vida toda. Este pode ser um dos fatores que explica a alta rotatividade e o elevado número de faltas dos alunos da BP1. Os alunos que se sentem intimidados preferem não vir.

No caso do agressor, o perigo está em que possa consolidar e generalizar o seu padrão de comportamento pelos reforços sociais e psicológicos que isso lhe traz: popularidade, sensação de poder, pequenos ganhos sociais. Pessoas com este padrão apresentam dificuldades nas relações interpessoais básicas (vínculos familiares, rede de amizades, relações de casal), tendendo a envolver-se em perigosas relações de dominação. Segundo Rosario Ortega Ruiz e Joaquín A. Mora Merchán²⁰⁹, o maior risco está na sua crescente capacidade para generalizar seu comportamento em outros grupos e situações, em seu afastamento das tarefas escolares e

²⁰⁹ ORTEGA RUIZ, Rosario; A. MORA MERCHÁN, Joaquín. El problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, jun. 1998. p. 48.

na progressiva deterioração de suas relações sociais. Ao longo prazo, ao fracasso acadêmico – freqüentemente agravado pelo absenteísmo e evasão escolar após ser rejeitado em várias escolas – se soma a tendência de envolver-se no mundo da droga, das gangues e da delinquência juvenil.

Geralmente quem usa este padrão de comportamento foi vítima dele e possui graves carências básicas nos seus processos de socialização familiar. Este fato é evidente nos adolescentes que apresentam maior número de comportamentos violentos na BP1. A provocação constante e a agressão, sobretudo verbal, é uma forma de defender seu espaço: “Uma boa briga impõe respeito” (R, 13 anos).

Os observadores passivos destes maus tratos, com sua passividade, causam mais dano à vítima, reforçam o agressor e causam danos a si mesmos, diminuindo sua auto-estima, aumentando o sentimento de impotência e de culpa e tornando-se mais insensíveis ao sofrimento alheio (empatia baixa).

Nessa dinâmica relacional, a discussão se faz no grito e no xingamento. Na sessão em que foi trabalhada a dinâmica 4, *Sopa de letras*, durante o trabalho grupal, a palavra mais ouvida foi “burro” (em quatro ocasiões), quando um deles, o mais ativo, não conseguia impor sua liderança e o grupo parava e procurava a professora para resolver o impasse. Autoridade e imposição são os mecanismos de resolução de conflitos.

Cerezo Ramírez²¹⁰, numa pesquisa realizada entre os anos 1991 e 1996, com 238 adolescentes espanhóis, concluíram que a própria interação na sala de aula entre agressores, agredidos e observadores sustenta e reforça os papéis e as condutas agressoras e vitimizadoras respectivamente. Isto aparece com clareza nas relações estabelecidas na BP1: os agressores são considerados os mais fortes e, mesmo com o seu comportamento agressivo, são melhor aceitos pela turma do que as vítimas, que são vistas como fracas. O fato do melhor rendimento acadêmico geral destas não é valorizado pelo grupo.

d) Estrutura pedagógica insuficiente ou inadequada.

“A escola esgotou os recursos” (Prof. F.). Esta é a constatação de uma educadora na volta de C, 13 anos, para a escola após seu segundo período de internação numa clínica de de-

²¹⁰CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 126.

sintoxicação. Apesar de todas as tentativas realizadas e apoios oferecidos, o sentimento das educadoras, presentes na reunião que discutia o tema, era de desânimo. O fenômeno da violência é grave e supera os muros e as possibilidades do espaço escolar. Seria simplista e ingênuo pensar o contrário. Contudo, alguns elementos ligados à estrutura pedagógica da escola podem favorecer determinados comportamentos. Dentre todos os possíveis, na análise dos dados obtidos em nossas observações destacamos dois: a questão disciplinar e a organização das turmas.

Em todas as escolas existem determinadas regras necessárias para a convivência escolar: horário das aulas, uso do uniforme, práticas permitidas ou não no espaço escolar. Isto também ocorre na E.M.E.F. Chico Mendes. O problema é como administrar o conflito inevitável com alunos com uma baixa capacidade de suportar a frustração e advindos de um meio familiar sem limites e um meio social em que os limites são impostos de forma violenta. Mais difícil ainda resulta lidar com o problema quando a escola não é atraente para os adolescentes. Neste contexto, o trabalho conjunto de todos os atores-protagonistas desse drama é um elemento-chave. Um projeto pedagógico compartilhado por todos os segmentos da comunidade educativa, uma visão clara do processo e da responsabilidade de cada um nele ajuda a buscar soluções. Quando não existe essa unidade, o aluno não encontra referências claras e o profissional da educação se sente indefeso.

É neste sentido que a professora G. desabafa numa das entrevistas realizadas em relação à dificuldade que encontra para trabalhar na sala de aula:

O aluno acaba pensando: não vou fazer porque não vou ser barrado... não dá nada! (...) Existe muito paternalismo em relação ao aluno: não pode reprovar. (...) O professor acaba se culpabilizando. (...) O combinado não acontece. O planejamento não funciona.

O problema da falta de unidade entre os educadores também foi colocado por outros professores entrevistados e constatado na reunião conjunta de final de agosto para definir o futuro da turma BP1.

O segundo fator a ser destacado é a organização do grupo-classe. Na visão sócio-interacionista da aprendizagem, a interação entre iguais é um dos eixos básicos para o crescimento pessoal, social e cognitivo. Mas é preciso que se dêem determinadas condições para que o crescimento aconteça. Nesse sentido pode nos ajudar o conceito de *Zona de Desenvol-*

vimento Proximal de Vygotsky²¹¹: a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. A diversidade cognitiva é condição para que, através da cooperação, se produza o crescimento. A dinâmica das turmas de progressão propostas no sistema municipal de ensino, ao concentrar alunos com dificuldades cognitivas e comportamentais importantes pode gerar um resultado que, em vez de ser inclusivo, pode resultar excludente. O objetivo inicial de estimular esses educandos da turma de progressão com estratégias pedagógicas diversificadas visando ampliar suas aprendizagens a partir do seu contexto biológico e cultural e respeitando seu desenvolvimento e experiências de vida, é inviabilizado num ambiente em que os que apresentam melhor desempenho acadêmico o pautas de comportamento mais adaptadas são minoria. O padrão de comportamento e a dinâmica de relacionamento são determinados por aqueles com condutas mais agressivas ou com menor aproveitamento acadêmico.

Considero a experiência da turma BP1 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes paradigmática. O que deveria ser uma riqueza, a diversidade, vira empecilho: os 19 matriculados inicialmente têm idades compreendidas entre 11 anos e 5 meses e os 18 anos e 7 meses, e uma média de 6 anos e 3 meses de escolaridade, sendo que neste grupo se encontram 3 alunos maiores de 15 anos, com apenas 3 ou 4 anos de permanência na escola. Todos apresentam algum tipo de defasagem na aprendizagem ou problemas comportamentais, mas em diferente grau: quatro freqüentam o Laboratório de Aprendizagem e quatro recebem atendimento especializado na Sala de Integração e Recursos (SIR). Um dos alunos recebe acompanhamento neurológico, sendo que quatro alunos tomam atualmente remédios controlados e mais dois já tomaram. Dificuldades na lecto-escritura e no domínio das operações matemáticas básicas são comuns. O aluno mais velho, de 18 anos, apresenta problemas na comunicação verbal, na articulação e expressão verbal.

Os três alunos que passaram em agosto para a CP1 expressam a dificuldade em lidar com essa diversidade de idades e níveis ao manifestarem que as atividades eram “infantis” e que participariam novamente da experiência “se mudassem as atividades para coisas de ado-

²¹¹ VYGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1979. p.133.

lescentes” (F., 14 anos). De fato, durante as atividades no primeiro semestre, mesmo participando e realizando a tarefa proposta, a atitude era defensiva. O clima da turma esteve sempre condicionado pela atitude daqueles que apresentavam maiores problemas cognitivos e/ou comportamentais. Os alunos estão conscientes de que fazem parte duma turma “especial” por apresentarem dificuldades maiores do que os demais alunos da escola, e isso tem repercussões na sua auto-estima. Acabam reagindo conforme as expectativas que se tem sobre eles.

Os professores encontram grandes dificuldades no seu trabalho:

Do jeito que foi formada a turma está difícil cumprir o objetivo da progressão (...) depois de um semestre juntos a turma não conseguiu criar vínculo (Prof. B.).

A escola está mandando uma mensagem negativa para esses alunos: vocês são ruins e estão aqui para vocês ficarem bons (Prof. A).

e) Professorado pessoal e profissionalmente desvalorizado.

A importância do professor no processo de ensino/aprendizagem é destacada por Marguerite Altet quando o caracteriza como um profissional da articulação do processo em uma determinada situação, “um profissional da interação das significações partilhadas”²¹². Esse fato de ser um profissional da interação humana, de desempenhar uma atividade relacionada ao cuidado de outro ser humano lhe exige maior investimento de afeto que, pelos fatores mediadores da relação vistos anteriormente no texto de Zabalza, sempre será parcial. Conforme nos indica Bisol²¹³, citando Codo e Gazzotti, a impossibilidade de concretizar o vínculo afetivo na sua plenitude, nas atividades de cuidado, traz um suplemento de sofrimento. Se a isto acrescentamos as condições objetivas de trabalho da maioria das escolas encontramos um ambiente pouco saudável do ponto de vista psicológico. Soratto e Olivier Heckler²¹⁴ definem o que se entende pela pior organização onde se pode trabalhar: má remuneração, ausência de plano de carreira e mecanismos de avaliação e recompensa, infra-estrutura precária, constante improvisação, burocratização das relações, atividades extenuantes física e intelectualmente, forte responsabilidade e pequeno reconhecimento social. Alguma semelhança com nossas escolas?

²¹² ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre os conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.26.

²¹³ BISOL, Cláudia. Profe, os professores são horríveis. In: MARASCHIN, Cleci; LUCCA FREITAS, Lia B.; CARVALHO, Diana (Orgs.) **Psicologia e educação**. Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 174.

²¹⁴ BISOL, 2003, p.175.

É necessário entender a angústia do professor nesse cenário. O professor se depara com a realidade da violência e se encontra perdido e sem voz, fica mudo. Como cita Maria de Fátima Reszka²¹⁵: “Muitos professores emudecem quando escutam do aluno: “(...) Até que tu ta agüentando! Nós já expulsamos duas professoras”. Este relato, impensável faz um tempo, aparece com força hoje no dia-a-dia da vida do professor e o coloca “em xeque com a sua fraqueza, sua pouca representatividade, seu lugar, sua função”²¹⁶. O professor, segundo mostra a pesquisadora gaúcha, se sente acuado, numa posição de exclusão a partir da inversão de autoridade que se constata, pois não há diferença entre a autoridade do professor, em relação ao que fazer com o aluno, e em relação ao novo tipo de autoridade que o aluno vem exercendo na escola, diante do professor. Perrenoud fala de “autoridade negociada”²¹⁷. E nessa inversão da autoridade, a posição do professor, antes respeitada, mostra-se como uma forma de violência simbólica.

A lógica mercadológica imposta no mundo contemporâneo também incide no mundo da educação, e o dinheiro entra como um fator para quebrar barreiras quanto ao aprendizado. A figura da Lei, e de quem a impunha, é substituída pela figura do consumo. O professor perde espaço e controle da situação. O professor já não é reconhecido pela sua função, mas pelo carro, pelo celular... Numa das entrevistas da pesquisa, uma professora desabafa²¹⁸: “Tem aquele aluno que te agride com palavras. Ele diz para ti: “Não, mas o meu pai paga, tu tá aqui para explicar!”.

Os professores falam de uma crise da autoridade docente e o sentem assim. Reszka fala de um “declínio social da função do professor”, comparando-o ao declínio da autoridade paterna. Com isso, exige-se do professor um controle, no sentido de fiscalização e domínio. Segundo a pesquisa da UNESCO²¹⁹, o professorado e o corpo técnico da escola, são os segmentos que sentem mais fortemente a violência das ameaças. Em média, 33% dos estudantes relataram ameaças enquanto entre os professores o mínimo foi de 30%. Segundo a autora da pesquisa, o fato de que mais professores e outros membros da administração da escola men-

²¹⁵ RESZKA, Maria de Fátima. Angústia docente e a violência no ambiente escolar. **Textual**. Porto Alegre: Fundação Ecarta, v.1, n.7, nov/2005, p. 26.

²¹⁶ RESZKA, 2005, p. 26.

²¹⁷ PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 38.

²¹⁸ RESZKA, 2005, p. 26.

²¹⁹ ABRAMOVAY, 2003, p. 118.

cionaram as ameaças leva a pensar que elas são dirigidas principalmente contra eles. Os motivos apontados são: desavenças por causa de notas, o nível de exigências e as falhas disciplinares.

Mas não é somente a violência verbal que assusta os professores, é também a violência física. Disse uma entrevistada²²⁰:

Deus me livre, mas acho que algum dia um aluno chega até para a gente; primeiro eu achava isto impossível, agora não acho mais, você pode ser atacada ou agredida por qualquer um.

A angústia vem quando se prevê o fracasso no labor educativo numa sociedade que não admite fracassar. Perante essa angústia surgem diversos mecanismos de defesa e, entre eles, o mais primitivo: a negação. Serve-nos como exemplo a pesquisa realizada pela Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Urbana de Porto Alegre com 146 professores de escolas dos bairros Restinga, Partenon e Cruzeiro²²¹. A maioria já viu ou ouviu falar de casos de violência dentro da escola, mas, apesar disso, poucos docentes consideram sua escola violenta: na Vila Cruzeiro, por exemplo, 41,4% viram pessoas armadas dentro da escola, 69,5% presenciaram violências físicas e 76,3% consideram o entorno violento.

Mas nem sempre o professor é a vítima. Nessa dinâmica pode virar carrasco ao exercer violência, quase sempre simbólica²²², contra o aluno. Estas manifestações de violência podem estar relacionadas com a falta de “competência relacional” do profissional que atua nas escolas e com o fracasso na formalização dos papéis do professor e do aluno. Indo mais longe, com Miguel Arroyo poderíamos dizer que “o fracasso de nosso ofício de mestre quando situado nesse nível reflete o fracasso de nossa civilização, de nossa cultura (...) Está sendo destruído o sentido de nosso ofício”²²³. É neste nível que o debate sobre a violência, segundo Arroyo, deveria dar-se, puxando uma re-situação do ofício de mestre para colocá-lo nos processos de ensinar-aprender a sermos humanos nos limites reais dos alunos. Assim, a primeira tarefa da escola é humanizar, ser mais humanizadora do que a experiência violenta da rua. É “recuperar a humana docência”, repondo o foco central do labor educativo de nosso dia-a-dia: o ser humano como problema. E mais, “recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, a-

²²⁰ ABRAMOVAY, 2003, p. 28.

²²¹ A VIOLÊNCIA freqüente a escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, 4 de outubro de 2005, Polícia, p. 32.

²²² Derivada da relação de poder do professor sobre o aluno: ameaças, castigos...

²²³ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 56.

dultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos”²²⁴. O bem-estar pessoal e profissional do educador tem um reflexo imediato na qualidade da interação com o aluno e do processo de ensino/aprendizagem.

A experiência dos educadores da EMEF Chico Mendes não é diferente: “Vi aluno com alto poder de liderança morrer em assalto” (Prof. G). Como já foi colocado anteriormente, nas conversas individuais e nas reuniões de professores percebemos uma mistura de esperança e cansaço no professorado. O professor se sente só, sem apoio da instituição e da comunidade: “quem é de fora é o professor, não é seu território” (Prof. G.). A situação o vence a ponto de, em um dos casos, precisar reconhecer que necessita de ajuda externa para poder continuar numa jornada que pode chegar às 60 horas semanais. Assim, não é estranho escutar expressões como “do jeito que está não dá”, “é disparidade demais” ou “quem pensa que dá conta que assuma”, se misturam as expressões como “às vezes a gente enxerga luz no fim do túnel” ou “é um amor, um sobrevivente” (ao falar de um aluno da BP).

Contudo, a consciência profissional desses educadores fala mais alto, o que se traduz em práticas de acolhimento e criatividade que atestam seriedade e compromisso no labor educacional. É precisa muita maturidade pessoal e profissional para, apesar das dificuldades, saber responder às expectativas dos alunos, que não são as do professor, e ter a paciência de não ver o resultado imediato sem cair na tentação da culpabilização. Momentos de encontro para discutir os problemas do dia-a-dia e buscar soluções conjuntas são sugestões colocadas pelos professores que podem ser entendidas, também, como um pedido de auxílio:

Como sugestão deixaria (...) mais discussões no coletivo de professores que atendem a turma, trocas de experiências, assim como com SOE e SOP, pois as que houve foram enriquecedoras (Prof. L).

4.1.3. *Variáveis sócio-econômicas e culturais*

Num ambiente escolar caracterizado como espaço de interações complexas, no qual se entrecruzam violência física e simbólica, o aluno, o adolescente especialmente, tenta construir sua identidade. Tarefa difícil quando o medo e a ansiedade são predominantes, como uma pesquisa com jovens da periferia de Belo Horizonte mostra²²⁵. Os jovens se sentem desampa-

²²⁴ ARROYO, 2000, p. 66.

²²⁵ ARAÚJO, Carla. Violência na escola e construção de identidades de jovens da periferia. **Presença pedagógica**, v.8, n.43, p. 55-63, jan./fev. 2002.

rados diante da desproporção e da falta de lógica da violência que os rodeiam. E isto se manifesta, segundo a autora da pesquisa no comportamento impulsivo, agressivo e, geralmente, gregário que manifestam no ambiente escolar. É uma questão de sobrevivência no conturbado processo de socialização do jovem. A insegurança, segundo a autora, levaria à violência. Age com violência não por ser corajoso, mas por ser frágil. Também é uma questão e de visibilidade social. Nesta linha se expressa Luiz Eduardo Soares quando descreve a violência juvenil como uma estratégia de sobrevivência psicológica e de construção de uma identidade negada socialmente pela indiferença e pelo preconceito²²⁶.

Na formação da própria identidade, o jovem reproduz padrões culturais. Uma das características da cultura de violência em que estamos imersos é a percepção do mundo em termos de relação de força. Ele acaba desenvolvendo relações onde a demonstração de poder e de força é importante. O uso da violência não somente pode trazer benefícios econômicos, mas também simbólicos, afetivos e psicológicos, enquanto que é valorizado, reconhecido e acolhido no grupo. Nessa relação, a violência é usada de forma gratuita e contínua, gerando efeitos devastadores em vítimas e agressores.

Nossos adolescentes da BP1 compartilham os padrões de comportamento de muitos adolescentes brasileiros da periferia das grandes cidades. Quando se sentem inseguros em alguma circunstância, a reação imediata é a agressão. Comportamentos violentos trazem segurança e visibilidade, atenção dos outros:

Ter uma arma é “tri”. É para se defender, por segurança. R, 13 anos.

Uma boa briga impõe respeito. R, 13 anos.

(Brincando) Sou macho e tiro um revolver da cintura. L, 14 anos.

Quer ver que eu não ameaço, faço. B, 15 anos.

Eles moram em um bairro violento e com problemas com o tráfico de drogas. Seus pais apresentam um baixo nível de escolaridade e uma renda econômica que não supera os dois salários mínimos. Os sonhos dos adolescentes reproduzem os modelos que socialmente são oferecidos: as garotas sonham ser modelos e a maioria dos garotos jogadores de futebol. Mostram opiniões preconceituosas com respeito à mulher e à raça negra, apesar da metade delas pertencerem a ela:

²²⁶ SOARES, 2005, p. 57-61.

Os negros são todos fedidos. E, 11 a.

Os negros moram na favela. J, 14 a.

Lugar da mulher é na cozinha. A mulher deve ficar em casa para o homem trabalhar. P, 15 a.

O homem presta quando proporciona para a mulher comida. D, 14 anos.

4. 1.4 Variáveis comportamentais

Cerezo Ramírez²²⁷ e Garaigordóbil²²⁸, nas suas pesquisas, descrevem os traços comportamentais associados a alunos violentos. Nós vamos apenas destacar os que se mostraram mais evidentes em nossa pesquisa:

a) Idade superior à média do grupo, do sexo masculino e de baixo rendimento escolar.

No grupo de 19 alunos inicialmente matriculados, se encontram três alunos maiores de 15 anos, com apenas três ou quatro anos de permanência na escola. 13 são homens e 6 mulheres. Todos apresentam histórias de fracasso acadêmico e idades avançadas em relação ao nível de escolaridade.

b) Atitude negativa com respeito à escola.

A falta de interesse pelas tarefas escolares e o alto número de faltas demonstram essa atitude. A busca do contato e do apoio do professor é constante. Neste sentido, podemos suspeitar que também parte dos comportamentos considerados inadequados é um ato chamar a atenção sobre sua pessoa. O desânimo e a desmotivação para encarar as atividades do dia-a-dia escolar somente é superado após a intervenção motivadora do educador: “Cada dia vêm diferentes. A motivação é tão baixa que constantemente devem ser animados” (Prof. L).

c) Ansiedade alta, baixo auto-controle e auto-estima.

A capacidade de tolerância à frustração é mínima e a capacidade de diálogo também. Quando percebem a possibilidade de não ganhar no jogo, preferem desistir e abandonar. As diferenças são resolvidas no grito e, em última instância, na briga. Logicamente, este elemento está ligado a uma baixa auto-estima reforçada constantemente nas suas relações. O colega que erra é chamado, de imediato, de “burro”. A resposta não é diferente: “Não sou burro, meu! Vai te f...!” (B., 15 anos).

²²⁷ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p.135.

²²⁸ GARAIGORDÓBIL, 2002, p.199-231.

d) Baixa capacidade de expressão e análise de sentimentos próprios e alheios, baixa assertividade.

Existe uma grande dificuldade em expressar opiniões próprias. A tendência é aceitar a opinião da maioria. Numa das dinâmicas a aluna F, 14 anos, apesar de ter uma percepção certa de uma imagem, não quis se manifestar porque a maioria tinha uma percepção diferente: “Não falei porque pensava que estava errada”.

A expressão de sentimentos é vista como fraqueza e têm dificuldade em enxergar as qualidades positivas do companheiro. Qualquer sinal de aproximação física é vista como manifestação de homossexualismo.

e) Baixa capacidade de trabalho cooperativo e de comportamentos altruístas.

Nas atividades grupais, o primeiro impulso era resolver individualmente para depois, se não der certo, procurar a ajuda do outro. Se não houver contrapartida não está disposto a ceder sua parte, mesmo que disso dependa o êxito do grupo: “Eu não dava porque estava esperando receber mais peças” (G., 13 anos).

g) Transtornos psicopatológicos.

Um dos alunos recebe acompanhamento neurológico, sendo que quatro alunos tomam atualmente remédios controlados e mais dois já tomaram. Estamos falando de 1/3 da sala com problemas psiquiátrico/neurológicos importantes.

4.2 O conflito e o diálogo como elementos pedagógicos dinâmicos

Nosso olhar da instituição escolar é feito desde uma perspectiva sistêmica²²⁹. Isto significa que, na hora de pensar na análise de um determinado problema e na intervenção necessária, esta não pode se realizar sobre um único elemento (o aluno, por exemplo), mas deve-se considerar o processo no seu conjunto, pois esta intervenção procura o equilíbrio entre todos

²²⁹ A origem deste modelo é encontrada na teoria geral de sistemas de Bertalanffy, cujas contribuições serão aplicadas de forma imediata no campo da terapia familiar (Bateson) e mais tarde no campo educativo (Selvini, Palazzoli e Bronfenbrenner).

os elementos. Isto exige uma adequada análise de contexto, de seus subsistemas, regras de funcionamento e ideologia. Neste sentido, a escola é um sistema aberto de interações entre diversos elementos (professores, alunos, equipe pedagógica, funcionários, famílias...) que, ao se encontrarem, desenvolvem uma tendência à estabilidade. Esta organização, com história própria, mantém uma relação contínua com outros sistemas de seu contexto (bairro, administração pública...). Nesta visão, seus problemas podem ser interpretados como problemas comunicativos e de *feedback* entre elementos e sistemas que atuam no mesmo contexto. A ênfase nos processos comunicativos vai ao encontro do que é considerado o eixo de toda ação pedagógica: o diálogo, as relações de comunicação.

Entendemos, com Miguel Zabalza²³⁰, que a prática educativa não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, mas se trata de um encontro, de uma complexa rede de relações interpessoais, com características específicas:

- É uma relação forçada, submetida às normas e centrada em tarefas. Isto pode provocar conflitos de relações no ambiente escolar que o professor deve analisar e trabalhar.
- Professor e alunos desempenham papéis diferentes. Mesmo que existe intercâmbio bidirecional, o significado relacional da influência é diferente para um e para outro.
- A relação é um meio “para”, é dirigida para a consecução de objetivos educativos.

Vemos a escola como um espaço de relações sociais ricas em características próprias, individuais e de classe, supõe entendê-la como palco de trocas, violências, conflitos, contradições e tensões entre atores.

O fato de nossa pesquisa ter escolhido a sala de aula como cenário fundamenta-se nestas. Durante seis meses fomos atores protagonistas junto com os adolescentes do drama da construção de uma realidade nova, menos violenta. O roteiro da peça foi escrito pelos próprios atores na sua interação diária. O resultado dessa elaboração conjunta da peça foi concre-

²³⁰ Apud RUBIO, Rosa; BARRIO, Emilio A.; GONZÁLEZ, M^a Candelas. **Psicopedagogia**, 2000. v.2, p. 363.

tizado em sinais que apontam para três afirmações fundamentais: educar para a paz é formar, educar para a paz é dialogar e educar para a paz é ser protagonista.

4.2.1 A educação para a paz como processo formativo: educar é substantivamente formar²³¹

A convicção de Freire é que o professor é um ser ético por ser humano, e que por isso é fundamentalmente formador. Ressignificar o conflito, isto é, olhá-lo, entendê-lo e enfrentá-lo desde uma nova perspectiva, como elemento pedagógico, só pode ser feito desde um novo “saber docente” (Tardif) ou “competência profissional” (Perrenoud): enfrentar os dilemas éticos derivados do labor educativo.

A figura do professor exerce um grande poder sobre o aluno, mesmo que a sensação que este tenha seja a contrária. O olhar que os professores têm sobre os alunos determina o comportamento destes. Quando os alunos da BP são olhados como os “problemáticos”, estamos criando as condições para eles responderem a essa expectativa²³². Quando o aluno é visto como sujeito paciente, que precisa ser “curado”, reabilitado, reformado, melhorado pelo educador, e não como sujeito agente, co-protagonista do processo educativo, o aluno também responde a essa expectativa. Vejamos a queixa da professora G.:

O aluno faz o mínimo possível porque nós fazemos por eles. È questão de comprometimento. Nem trazem o lápis e a borracha e ainda falam contigo “me dá porque tu tens que me dar”.

Num dos dias em que estávamos brincando na sala de aula com varetas, a professora saiu da sala de aula e o adolescente B., 15 anos, começou a contar os pontos obtidos. Quando a professora entrou de novo, ele parou e esperou que a professora contasse para ele. Inconscientemente, a professora entrou nessa dinâmica e contou os pontos. As práticas paternalistas também são uma forma de violência e de poder, de autoritarismo, pois expressam e mantêm relações de desigualdade. O adolescente respondeu à expectativa da professora e a professora à expectativa do aluno, estabelecendo um círculo vicioso de dependência e paralisia mútua.

²³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 33.

²³² Rosenthal e Jacobson, em 1968, num estudo que gerou polêmica, manipularam experimentalmente as expectativas de professores a respeito do progresso acadêmico dos seus alunos. Ao acaso, foram selecionados 20% dos alunos de cada professor e informou-se a ele que, conforme os testes realizados, estes alunos eram “brilhantes”. No final do ano constatou-se que estes tinham obtido as melhores notas da turma. BRAGHIROLI, Elaine Maria; PEREIRA, Siloé; RIZZON, Luiz Antonio. **Temas de Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35.

Nessa relação desigual o aluno sempre estará dependente e subordinado ao olhar do professor, dono do saber e da palavra.

Paradoxalmente, na nossa pesquisa percebemos que, quando o professor adota o discurso e a mentalidade de vítima, a sua paralisia é um os fatores geradores de violência nas relações escolares. O aluno é olhado como incapaz ou como inimigo: “Estou faz oito anos na escola pública: é onde comecei a sofrer” (Prof. G.).

Maurice Tardiff nos ajuda a compreender os professores como atores competentes e não somente como vítimas pacientes do fenômeno da violência escolar. O professor é um sujeito ativo “que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”²³³. Uma das conseqüências desta concepção é que não serão simples aplicadores de programas externos à própria realidade escolar em que é vivenciada a situação de violência. Eles são co-constructores de uma nova realidade educativa na escola e na sala de aula com os alunos e colegas, são co-constructores de um novo significado para o conflito.

Este foi o olhar que tentamos adotar nos 18 encontros que tivemos com a turma de BP. Um olhar que foi compartilhado pela professora referência da turma. Os saberes dos professores, segundo Tardiff²³⁴, carregam as marcas do ser humano porque o objeto de trabalho docente são seres humanos. Isto significa:

- conhecer e compreender os alunos na sua individualidade pessoal e especificidade situacional, bem como a sua evolução na sala de aula e
- disponibilidade afetiva e conhecimento das próprias emoções e valores na sua prática educativa.

Conhecimento, compreensão e disponibilidade nos ajudaram a criar um vínculo afetivo e pedagógico interessante com os alunos da turma BP1.

Foi muito interessante a forma como se deu o vínculo professor (figura masculina) x aluno, a aproximação destes. Acredito que todos os alunos freqüentes puderam beneficiar-se nesta relação, especialmente o aluno L que, desde o início da manhã aguardava a presença do professor e da dinâmica a ser aplicada. (Prof. B.)

No programa psicopedagógico implementado, alguns sinais apontam para uma outra realidade a partir deste outro olhar:

²³³ TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 230.

²³⁴ Idem, p. 266-269.

- Em nenhum dos dezoito encontros houve necessidade de tomar medidas disciplinares por problemas de comportamento com nenhum dos adolescentes participantes.

- Ninguém era obrigado a participar das atividades e, salvo raras exceções, todos os presentes participavam.

- Nas entrevistas com os alunos, dois dos alunos com mais anotações no Caderno de Classe por indisciplina, se ofereceram para preparar as atividades e brincadeiras.

Com toda a cautela que exige esta afirmação, podemos dizer que começaram a querer ser protagonistas no espaço que lhes foi oferecido. Um deles (L., 14 anos), que estabeleceu um vínculo maior com o pesquisador, concluiu a entrevista dizendo “agora sou estudante, quero olhar o meu futuro”.

Esta dinâmica estabelecida nos encontros influenciou a professora referência, que foi, ao longo do programa, tendo uma palavra cada vez mais ativa na programação e direcionamento do mesmo, atendendo à expectativa inicial de ser co-pesquisadora. Como sugestão para a melhora do programa propôs a participação ativa de todos os professores envolvidos com a turma e dos profissionais do SOE e SOP através de discussões coletivas e trocas de experiências constantes. Outra das professoras deu a sugestão de todos os professores participarem conjuntamente com os alunos das dinâmicas. A experiência despertou nos educadores participantes a necessidade de partilha com os colegas, talvez enxergando a necessidade de revermos umas práticas educativas que não estão atendendo as necessidades dos nossos alunos. Quem conseguiu mudar seu olhar deseja que o outro também o faça.

Adotando o conceito de “competência profissional”, Perrenoud também nos fala da dimensão ética, humana, da práxis educativa. Um dos dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação do professorado seria “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”²³⁵. E entende por isso:

- Prevenir a violência, tanto física quanto simbólica tão presente nas relações educacionais. Recuperar a palavra e o diálogo para, através do contrato social, estabelecer novas regras de convivência. Fazer da negociação uma atitude constante.
- Lutar contra o preconceito e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, principalmente na sala de aula.

²³⁵ PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-154.

- Participar da criação de regras de convivência e disciplinares na escola. Organizar com os alunos a coexistência na sala de aula e as atividades de ensino/aprendizagem.
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula, aceitar a complexidade das relações intersubjetivas que se dão na sala de aula e eliminar as violências que aparecem no dia-a-dia das nossas relações.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. Isto supõe uma explicitação pactuada dos direitos e deveres dos envolvidos no labor pedagógico e um esclarecimento dos procedimentos.

De alguma forma, e com muitas limitações, a experiência da BP1 da EMEF Chico Mendes nos aponta para esse horizonte e nos convida a aprofundar a pesquisa nesta área.

4.2.2 A educação para a paz como processo dialógico-conflitivo²³⁶

Seja Tardiff ou Perrenoud, seja saber ou competência, o instrumento que está na base desse novo olhar e agir ético perante o conflito é o diálogo. A dialogicidade aparece como elemento central do processo educativo libertador. Neste contexto, o educador é um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão porque “agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”²³⁷.

Nesta linha argumenta Marcelo Guimarães quando, a partir de um modelo pós-metafísico de educação para a paz²³⁸, entende o conflito integrado nos processos humanos e transfere sua problematidade para a forma como são enfrentados e resolvidos: violentamente ou não. O conflito deixa de ser encarado como o contrário da paz, para ser visto como um dos modos de existência em e da sociedade. Conflitos são inerentes ao ser humano e à vida em sociedade, nem positivos nem negativos. A resposta que se lhes dá os torna destrutivos ou não. Nessa compreensão pode ser entendida a luta como forma de criar condições de diálogo, pois estabelece uma nova relação de forças que obriga ao outro a reconhecer-nos como interlocutores para possibilitar o acordo.

Todas as sessões propostas no programa acabavam com o comentário dos alunos sobre o que vivenciaram. Tanto durante as dinâmicas realizadas com o grupo de alunos, como no diálogo posterior à conclusão da dinâmica, a dificuldades para estabelecer um diálogo produ-

²³⁶ GUIMARÃES, 2005, p. 195.

²³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983. p. 79.

²³⁸ GUIMARÃES, 2005, p. 198.

tivo eram enormes. O outro não é escutado porque o outro não existe. Nesse contexto, a violência e a provocação são os instrumentos de visibilidade e valorização pessoal e social que o adolescente usa. Na nossa experiência, os adolescentes desejavam ser escutados, até com exclusividade, mas não escutavam.

Podemos interpretar esta deficiência comunicativa a partir da categoria de sujeito de Edgar Morin²³⁹ para afirmá-la como um problema de construção de subjetividades. É urgente recuperar a escola e a sala de aula como o espaço privilegiado desse labor na inter-relação com o educador e com os iguais. Pode parecer contraditório, mas de fato, a subjetividade se constrói na intersubjetividade²⁴⁰. Os alunos da BP1 sentiram os efeitos desta carência, pois após seis meses de trabalho não conseguiram se integrar. A própria dinâmica da turma de progressão, que obriga a transferir para uma outra os alunos que atingem os objetivos de aprendizagem propostos, e que costumam ter uma maior maturidade e capacidade comunicativa, impede o estabelecimento de relações duradouras e enriquecedoras. L., 14 anos, o sentiu na pele: os seus melhores amigos na sala, K., 14 anos, e D., 13 anos, foram transferidos para a turma CP1 no mês de julho. Como consequência disso, em palavras da professora G., “apesar de ter condições tranquilas de se alfabetizar, se desorganizou”.

Uma análise mais detalhada da experiência não revela resultados tão pessimistas. Apesar da evidente e constante dificuldade de relação, somente uma das dinâmicas propostas teve que ser descartada, pois os garotos se negaram a participar quando souberam que deviam tocar o nariz do outro. A justificativa apresentada revela os preconceitos homofóbicos próprios do entorno em que vivem: “não somos bichas”. Embora inicialmente apresentem resistência para toda e qualquer tarefa que suponha esforço, acabam participando e exigem a participação dos adultos. O seu interesse aumenta quando existe um componente de competição na dinâmica. O primeiro impulso sempre é resolver individualmente e na imposição e, posteriormente, perante o fracasso, se procura o outro e se fecham acordos. A dificuldade dialógica aumenta quando se trata de sentimentos e emoções. Nesse tema a resposta é padrão: “não sei”. Também aumentam as dificuldades quando se trata de elogiar ou ter comunicações positivas com

²³⁹ *É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem.* MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 123.

²⁴⁰ Pensar a paz intersubjetivamente (uma relação que parte do eu para o outro) nos remete ao filósofo francês Emmanuel Lévinas. GUIMARÃES, 2005. p. 202 e 203.

os colegas. A dinâmica 8, denominada *O foco*²⁴¹, buscava enfatizar as qualidades positivas dos companheiros, foi significativa neste sentido, pois foi a professora que puxou a maioria das intervenções. Dificilmente alguém poderá reconhecer as qualidades do outro se não reconhecer as próprias, pois é um comportamento estreitamente ligado à auto-estima pessoal. Igualmente ligado a este fator está a dificuldade de expressar opiniões divergentes das predominantes no grupo. Somente com o apoio do professor, como na décima dinâmica, *Percepções gráficas*, os alunos conseguiram expressar o que pensavam.

A educação, nos diz Nadja Hermann, “é por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal”²⁴². Deixar os educandos dizer a palavra é criar um espaço de compreensão mútua, de abertura para o reconhecimento do outro, da alteridade, fazendo possível aceitar o diferente, o que vem de fora. O sentido novo do conflito é descoberto abrindo caminhos de reflexão e transformação. Neste encontro de palavras o outro, o aluno, é visto e respeitado nas suas capacidades e limitações. A intolerância de nossos alunos com o erro alheio, como já foi exposto anteriormente, apenas reflete a intolerância com os próprios erros e com a própria vida. A escuta dos alunos levou à sua valorização e, esta, por sua vez, a relações menos agressivas e a comportamentos mais adaptados.

Neste sentido podemos interpretar os dados resultantes da análise dos Cadernos de Classe durante os três bimestres que durou a experiência. A prudência nos obriga a relativizar os números em função da redução de dias de aula e de alunos que se deu no terceiro bimestre. Contudo, não podemos deixar de destacar que a redução de comportamentos considerados inadequados pelos professores e, conseqüentemente, susceptíveis de serem registrados, foi confirmada nas entrevistas pessoais. No total, houve uma redução de 55% nos registros realizados nos três bimestres. Consideramos especialmente significativo que, das cinco consideradas, a categoria referente às brigas e aos atos violentos foi a que teve maior redução (80%).

Não é diferente com o professor, que, em certas ocasiões, tem medo de se expor nesse processo dialógico. É mais fácil deixar todos os alunos “problemáticos” numa aula especial de progressão do que colocar em risco nossa competência pessoal e profissional. Isso também significa que se cresce no risco e a partir do fracasso. E somente será criada a possibilidade de

²⁴¹ A descrição das dinâmicas do programa se encontra no anexo A, p.155.

²⁴² HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 95.

um novo sentido se houver uma ruptura com a rotina, com a situação habitual, se houver, nas palavras de Freire, “a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”²⁴³. É também uma ruptura com preconceitos e etiquetas. Somente desde essa atitude arriscada e respeitosa, ao mesmo tempo, permite começar uma nova experiência. É Freire quem insiste que dialogar é, sobretudo, escutar paciente e criticamente no seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Para o professor, tradicional dono da palavra, é importante reconhecer o direito que tem o aluno de dizer a sua, e, na hora de dizê-la, “deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”²⁴⁴. Este aspecto ficou claro no desenvolvimento da nona dinâmica, *Os quadradinhos*: no inseguro mundo destes adolescentes a iniciativa na relação construtiva deve ser do outro. Se não puder resolver sozinho, a tendência é ficar esperando, paralisado. Daí a importância da figura do educador enquanto facilitador do encontro e do diálogo. Neste sentido, escutar significa disponibilidade permanente ao outro, às diferenças do outro. Significa também respeitar o mundo do aluno e a leitura que faz dele. Somente desde essa leitura podemos construir juntos novas realidades.

Tardiff fala de saberes, Perrenoud de competências, Freire nos fala de qualidades necessárias a uma prática pedagógico-progressista²⁴⁵: amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança e abertura à justiça. Em última instância, condições de possibilidade de um novo olhar e de uma nova postura docente que convida o educando também a adotar uma outra postura.

4.3 Conteúdos de aprendizagem para uma educação para a paz

Ao afirmar o conflito como elemento pedagógico dinâmico e o diálogo como o instrumento fundamental nesse processo estamos supondo que gera mudança, ou, ao menos, que predispõe para a mesma, possibilitando o crescimento no que a comissão da UNESCO, coor-

²⁴³ FREIRE, 2005, p.136.

²⁴⁴ FREIRE, 2005, p.117.

²⁴⁵ FREIRE, 2005, p.120.

denada por Jacques Delors, chama *os quatro pilares da educação* ao longo da vida do ser humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser²⁴⁶:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. (...)

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Esta perspectiva confirma nossa opção por uma educação integral²⁴⁷. A educação é percebida como um todo e o ser humano compreendido na sua integralidade. A educação para a paz adota esta visão integral e o labor nesta área é pensado de forma global: desde a cognição, desde a emoção e desde a ação moral. A instituição escolar empenha-se em dividir a realidade em matérias, disciplinas, temas separados, enquanto que a realidade é mais global. Nada está separado, tudo conflui e o nosso conhecimento, dinâmico, está em contínuo movimento de forma a permitir apreender a complexidade da realidade e do ser humano. Ao colocar o acento na inter-subjetividade e no diálogo estamos afirmando, igualmente, nossa opção por uma educação para a solidariedade²⁴⁸.

As opções pedagógicas, explicitadas no capítulo segundo da dissertação, determinaram o enfoque sócio-afetivo do programa de intervenção efetivamente realizado com a turma BP1. A análise do trabalho realizado nos seis meses que durou a investigação se dará através das quatro variáveis, relacionadas com comportamentos pró-sociais²⁴⁹:

- Auto-estima.
- Expressão/compreensão de sentimentos.

²⁴⁶ DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. p.101-102.

²⁴⁷ Ver a página 59.

²⁴⁸ Ver a página 60.

²⁴⁹ Num segundo momento refletiremos sobre uma variável que foi adquirindo uma importância cada vez maior nos resultados observados: a pessoa do pesquisador.

- Relações de cooperação.
- Resolução de conflitos.

Uma última observação antes de começarmos a análise: qualquer proposta de educação para a paz dificilmente obterá resultados imediatos, nem resolverá o problema escolar do aluno que fracassa ano após ano – segundo os parâmetros de fracasso que temos na atualidade. Porém, é possível, no decorrer da pesquisa, enxergar sinais que indiquem pequenas transformações e possíveis caminhos de futuro. Apesar de que a realidade seja ainda limitada, podemos e devemos avaliar o potencial transformador de nossas práticas educativas.

4.3.1 Conteúdos de aprendizagem e variáveis estudadas:

Hoje, no pensamento pedagógico, não se fala exclusivamente de conhecimentos, mas de atitudes, valores e procedimentos, dimensões próprias do enfoque sócio-afetivo²⁵⁰. Neste enfoque, o pedagogo catalão Rafael Grasa²⁵¹ aponta como conteúdos básicos a serem educados *em e através* do currículo de educação para a paz os seguintes:

- Destrezas e habilidades a serem adquiridas e/ou reforçadas: empatia, cooperação, assertividade, pensamento crítico, comunicação autêntica...
- Conhecimentos ao redor de problemas imediatos: gênero, justiça, conflitos...
- Atitudes a serem transmitidas: auto-estima, respeito, tolerância...

Nossa pesquisa destacou, ao propor como instrumento de trabalho o programa de intervenção psicopedagógica, a importância das estratégias e procedimentos que podem ser aprendidos para enfrentar melhor os conflitos. Estes procedimentos comportam o desenvolvimento de habilidades favorecedoras de comportamentos pró-sociais. Evidentemente, temos a convicção de que a educação para a paz não pode limitar-se a discursos sobre conteúdos informativos, nem exclusivamente ao trabalho sobre atitudes e valores. Deve existir necessariamente uma aprendizagem de procedimentos e estratégias que faça as pessoas serem mais competentes para a gestão de conflitos. Em certa medida, são os procedimentos os que permitem a coerência entre a reflexão e a ação, pois a sua aprendizagem vai além da área instrumental, abrangendo a cognitiva e a emocional também.

²⁵⁰ BURGET, Marta. **El educador como gestor de conflictos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999. p.95ss.

²⁵¹ GRASA, Rafael. A propósito de los contenidos en la formación de educadores para la paz, in: CRUZ ROJA ESPAÑOLA. **14 informes técnicos**. Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz, p.125.

As habilidades escolhidas para ser trabalhadas no programa e positivamente relacionadas com comportamentos pró-sociais foram quatro. A limitação temporal da pesquisa desenvolvida, durante apenas seis meses, nos obrigou a deixar de lado outras variáveis igualmente importantes, mas comparativamente, de menor relevância segundo a bibliografia consultada. Esta limitação temporal também restringiu a possibilidade de ter uma visão mais clara dos efeitos do programa na vida dos adolescentes da turma BP1. Esta foi a percepção das próprias educadoras:

Acredito que o trabalho desenvolvido na turma BP1 durante este ano teve mudanças que só poderemos perceber mais tarde, pois assim se processa a educação, nem sempre conseguimos uma mudança imediata de comportamento, mas esta vai ocorrendo aos poucos conforme os alunos vão assimilando o que é trabalhado com eles. (Prof. A.)

a) Auto-estima baseada numa auto-imagem realista.

Auto-conceito é a compreensão que alguém tem de si próprio, é a imagem que faz de si mesmo, tanto do seu interior (personalidade) como exterior (aspecto físico) e sua dimensão relacional. Logo, auto-conceito é a auto-imagem que influi na auto-estima, isto é, na avaliação que faz de si próprio.

A psicóloga Rosa Aced²⁵², que analisa a relação existente entre auto-estima dos adolescentes e condutas violentas, afirma que: auto-estima negativa pode provocar conflitos relacionados com a aprendizagem escolar, com o professorado, com os companheiros ou consigo mesmo e pode levar aos comportamentos agressivos ou negativos. Simplificando, poderíamos dizer que o adolescente compensa a sua insegurança e consegue se afirmar mostrando condutas agressivas, conflitivas ou dissonantes perante seus colegas e os professores. Mas também a auto-estima fundada numa visão egocêntrica que provoca uma avaliação distorcida por excesso das próprias capacidades pode levar ao desprezo dos outros por “não estarem à altura”, e às atitudes discriminatórias.

Dentre as conseqüências positivas de uma auto-estima adequada queremos destacar o aumento da resiliência, definida como “a capacidade de pessoas, grupos ou comunidades mi-

²⁵²GUITART, Rosa. La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia e como trabajarla en el aula. In: CASAMAYOR, Gregorio (Coord.). **Cómo dar respuesta a los conflictos**. Barcelona: GRAÓ, 1998. p.74-93.

nimizar ou superar os efeitos nocivos das situações difíceis”²⁵³. As pessoas resilientes conseguem passar por esses momentos difíceis sem se desestruturar, pois conseguem criar novas soluções, ter determinação e força para enfrentar as dificuldades, saber procurar e pedir ajuda eficiente. Elas sabem fazer da crise um desafio e do conflito uma oportunidade de crescimento.

As dinâmicas do programa²⁵⁴ que trabalharam especificamente este aspecto foram três: *Encontros* (dinâmica 1), *O foco* (dinâmica 8) e *Profissoes* (dinâmica 13). A primeira dinâmica foi a que contou com a participação de maior número de adolescentes, 16 no total. À desconfiança gerada pela presença de um professor estranho, e com sotaque esquisito, se somava (o quê?) a criada pelo fato dos adolescentes não se conhecerem anteriormente. Contudo, a receptividade foi (é) boa. Durante a sessão já se destacaram aqueles mais agitados, que disputaram a atenção dos educadores. Eles não conseguem se escutar e nem respeitar entre si. O grupo das meninas (três) ficou calado, observando os outros. Elas são as que apresentam menos dificuldade para colocar no papel o que pensam numa turma que rejeita escrever e falar de si mesmos. No final todos realizaram a tarefa, alguns com muita dificuldade. Apresentam receio em colocar o que pensam no grupo. Reconhecem não encontrar nos colegas da sala de aula o que gostariam encontrar: sinceridade, amizade, carinho, companheirismo, sensibilidade, beleza, amor... A suspeita que fica é que não encontram isso nos outros porque também não o encontram neles mesmos.

A dinâmica 8 voltou a salientar a dificuldade dos adolescentes para reconhecer as próprias qualidades e as qualidades dos outros. A professora constantemente incentiva o trabalho e retoma a continuidade da dinâmica, quando os adolescentes tentam provocar o agredir verbalmente os outros. Estas tentativas podem ser interpretadas como defesas perante a insegurança que a dinâmica lhes produz. O clima, contudo, é de um crescimento na confiança entre os alunos e com o pesquisador.

A dinâmica 13, a última que foi desenvolvida no programa, foi prejudicada pelo pequeno número de adolescentes presentes, quatro. A ausência dos adolescentes transferidos para a CP1, e que tinham uma maior capacidade de reflexão, deu como consequência o empo-

²⁵³ MALDONADO, Maria Tereza. Caminhos da prevenção da violência doméstica e escolar: construindo a paz. *Adolescência Latinoamericana*. n.1, p.115.

²⁵⁴ Ver anexo A, p.155.

brecimento qualitativo no diálogo entre os presentes. Na hora de se projetar no futuro, os adolescentes acabam repetindo as respostas dadas na primeira dinâmica: modelo (meninas) e futebolista e soldado (meninos). Num entorno de privações, escassas expectativas e insegurança, os modelos de êxito oferecidos pela mídia ou o modelo de poder e força vivenciado no dia-a-dia da vila viram sonho.

É difícil ver grandes mudanças na auto-estima dos adolescentes após os seis meses que durou a experiência, mas acreditamos que houve sinais de que poderia se aprofundar neste caminho. Vejamos o testemunho das educadoras:

Penso que a aprendizagem formal está diretamente vinculada ao relacionamento professor/aluno, e quando o professor está atento às especificidades do aluno e se sente comprometido com seu avanço cognitivo e emocional, já temos um bom começo. Melhor, ainda, quando o aluno também está aberto a novos conhecimentos e com sua auto-estima elevada. Vejo que o trabalho do Manolo também contribuiu neste sentido. (Prof. D.)

O simples fato de a turma ter a oportunidade de um atendimento exclusivo, com um professor que vem de fora só para trabalhar com eles, além de ser uma referência masculina num mundo feminino, possibilita que se sintam valorizados por toda a escola. (Prof. A.)

Outro sinal neste sentido é o fato, já comentado, de dois dos adolescentes quererem assumir um papel ativo preparando “brincadeiras” para a turma. No nosso ponto de vista, isto indica um ganho significativo em segurança e auto-estima que lhes permite adotar um papel de protagonista na relação com os outros. É igualmente significativo que o adolescente L, 14 anos, diga, com orgulho, na entrevista final “agora sou estudante”. Por último, consideramos significativa a reclamação dos três adolescentes transferidos para a CP1 no sentido de que as dinâmicas eram muito infantis e de que gostariam de mais “atividades para adolescentes”. Entendemos que houve nestes casos um avanço positivo na valoração real das próprias capacidades e possibilidades.

b) Expressão e compreensão de sentimentos a partir de uma atitude empática.

A afirmação de Maria Tereza Maldonado²⁵⁵, de que

[...] uma das maneiras mais eficazes de fazer a prevenção da violência na família e na escola é concentrar esforços na ampliação de recursos de comunicação, visando a construção da paz [...],

é amplamente aceita por todos os autores consultados para a elaboração do presente trabalho. O estabelecimento de uma relação positiva, caracterizada pela proximidade, empatia

²⁵⁵ MALDONADO, 2002, p. 112.

e respeito mútuo e baseada na interatividade cooperativa, nos permite lidar positivamente com os conflitos. Expressar e compartilhar os sentimentos nos ajuda a aceitá-los, tanto os próprios quanto os alheios. Manter o nível de receptividade elevado de forma a entender as necessidades e vivências dos outros e se sentir motivado pela sua realidade é imprescindível para o desenvolvimento da empatia.

Treinar estas habilidades foi o objetivo das dinâmicas 5, *Viagem à praia*, 6, *Leque de sentimentos*, e 10, *Percepções gráficas*. Nesta área constamos menores sinais de mudança. Provavelmente foi a variável mais prejudicada pela alta rotatividade dos alunos da BP1 na sala de aula, pois não houve possibilidade de criar um clima de confiança nas relações interpessoais.

A dinâmica 5, realizada numa semana especialmente problemática²⁵⁶ da turma, começou num clima de apatia. Após a motivação da professora conseguiram participar de uma forma razoável. Durante a sessão ficou evidente a incapacidade dos adolescentes de escutar o outro. O importante era impor a própria opinião. Somente quando este mecanismo se revelava inútil e após procurar inutilmente o apoio do professor, os alunos começaram a buscar acordos. A renúncia ao seu ponto de vista, em função do consenso geral, era inaceitável. A desqualificação pessoal, nesses casos, virava argumento para não aceitar as razões alheias. A presença da educadora é a chave para conseguir o diálogo e a escuta necessária para o acordo: “Quando a senhora não está, vira o capeta” (F., 14 anos).

O trabalho com a dinâmica 6 se desenvolveu com tranquilidade. Demonstram habilidade para a identificação das emoções através da expressão corporal do outro nas imagens escolhidas. Foram escolhidas imagens que refletem alegria e felicidade e as relacionam com acontecimentos relacionados com namoro e carinho. A tendência dos rapazes maiores é escolher fotos de mulheres sexualmente atraentes. Quando a tarefa é em grupo começam as resistências, que aumentam quando é pedida a composição de uma história e sua encenação. É evidente que tudo o que supõe a expressão de seus sentimentos, mais ainda usando o corpo, é rejeitado. A desculpa é de caráter homofóbico: “É coisa de bicha”.

²⁵⁶ De segunda a quinta feira, todos os dias, houve registro de brigas entre os alunos e problemas de disciplina na sala de aula.

A sessão de trabalho com a dinâmica 10, *Percepções gráficas*, ficou marcada pela grande dispersão e falta de atenção que os adolescentes mostraram durante o trabalho. A impulsividade aparece como um traço marcante nas respostas, assim como a dificuldade para a escuta do outro, de entender seu ponto de vista. Esta sessão revelou o que foi um padrão de interação na turma BP1 neste ano letivo: aqueles que iam além da percepção do grupo temiam expressar seu ponto de vista diferente, por medo de errar e ser rejeitado e ridicularizado pelos colegas. Numa turma como a BP1, onde todos os alunos apresentam sérias dificuldades cognitivas e/ou comportamentais, destacar-se positivamente é extremamente difícil pela pressão do grupo, que rejeita o diferente.

A respeito desta variável, o único sinal de evolução positiva apreciada é o fato de todos os alunos que permaneceram até o final do programa (oito no total) terem aceito manter a entrevista pessoal final com o pesquisador e, todos eles, terem mantido uma atitude de positiva colaboração. O desejo unânime de continuar com nossas “brincadeiras” até o final do ano é um dado a ter em conta. Entendemos que, na continuidade, a resistência deverá ser cada vez menor.

c) Relações de cooperação, ajuda e participação.

Promover a cooperação é gerar espaços de diálogo, intercâmbio e encontro e criar marcos apropriados para o trabalho conjunto. Numa cultura da cooperação, o diálogo é o encontro de argumentos, encontros e experiências diferentes que geram realidades diferentes que modificam, por sua vez, os sujeitos do encontro.

Esta estratégia prepara para passar da competição, características do trabalho individualista, à cooperação, na qual os esforços de todos são investidos num objetivo comum, com o sentimento de que o bom rendimento próprio favorece o rendimento grupal. O trabalho em equipe permite ir descobrindo as capacidades do outro que podem contribuir para a tarefa conjunta desde a especificidade de cada um. A complementação é a grande riqueza da cooperação.

Foi a variável trabalhada mais intensamente. Foram cinco encontros com as seguintes dinâmicas: *Localização de objetos* (dinâmica 2), *Sopa de letras* (dinâmica 4), *Liberar o prisioneiro* (dinâmica 7), *Os quadrados* (dinâmica 9) e *O guia* (dinâmica 12). Por serem dinâmicas mais ativas e que requereram menor grau de intelectualização e uso da escrita, foram muito bem aceitas pelos adolescentes, que participaram positivamente.

O trabalho com a dinâmica 2, *Localização de objetos*, revelou traços concretos dos adolescentes com os quais estávamos começando o programa: carências na expressão oral, especialmente em relação aos conceitos espaciais, imediatismo e baixa capacidade de tolerância ao fracasso e dificuldade em cumprir as normas. A confiança no outro, segundo suas próprias palavras, lhes permite participar e colaborar num trabalho conjunto. O critério que determina essa confiança é o grau de veracidade que atribuem a essa pessoa. Se perceberem o mínimo sinal de engano ou falsidade, é eliminada toda possibilidade de cooperação. Este traço determina, em grande parte, a relação com o professorado.

A dinâmica 4, *Sopa de letras*, foi ligeiramente modificada (as tarjetas com as letras foram elaboradas por eles na sala de aula) para trabalhar o alfabeto com os adolescentes. A sessão foi tranqüila apesar do uso de letras e palavras, elemento que, imaginávamos, poderia causar resistência nos adolescentes. Mais uma vez os alunos nos surpreenderam. Nas equipes os mais ativos assumiram a liderança do trabalho, mas tiveram dificuldade em fazer os outros participar. A tendência é impor a sua opinião. Os outros, por comodismo e para não causar atrito, se inibem. Neste sentido vale a pena comentar o que aconteceu numa das equipes: vendo que não conseguiria finalizar a tarefa em primeiro lugar, o líder abandonou a dinâmica. Foi nesse instante que os membros do grupo, até então passivos, assumiram o trabalho. Finalizada a dinâmica, no diálogo posterior, os adolescentes atribuíram o melhor desempenho de uma das equipes à “vontade de participar”, isto é, à motivação, que depende, em grande parte, da expectativa de êxito ou fracasso em relação à tarefa. “Eles não querem errar”, comentou a prof. B. Nesta sessão, até os mais costumeiramente resistentes conseguiram participar e conversar. Na reunião posterior com a professora referência, quando foi comentada a boa participação dos alunos, a resposta foi: “Nas outras aulas não se comportam bem”.

Libertar o prisioneiro, dinâmica 7, foi a mais interessante na opinião dos adolescentes. Evidentemente, por ter sido realizada a sessão no pátio da escola e ser uma dinâmica que exige movimentação contínua, a avaliação não poderia ser diferente. Inicialmente os adolescentes tentam cumprir o objetivo proposto de forma individual; somente após alguns fracassos e com o incentivo da professora se reúnem para elaborar uma estratégia conjunta. Como a estratégia tem êxito, continuam se reunindo nas tentativas posteriores. Inclusive, quando um dos participantes se afasta do grupo, o grupo o procura indo até ele. Depois de uma dinâmica agitada como a realizada, a reflexão posterior é mais difícil. Os alunos apresentam dificuldades

para se acalmar e refletir sobre o vivenciado. Com muito esforço conseguem relacionar o aprendido na sessão com o seu dia-a-dia.

A dinâmica 9, *Os quadrados*, revelou um aspecto do pensamento destes adolescentes com bastante clareza: o egocentrismo. Existem problemas para se colocar na perspectiva do outro ou para renunciar a alguma vantagem pessoal em prol do objetivo comum. Questionado, G., 13 anos, responde: “Eu não dava porque estava esperando receber mais peças”. Quando não conseguem avançar, ficam paralisados, sem saber o que fazer, inseguros, esperando que a iniciativa venha de fora. Curiosamente, os mais freqüentes nas aulas, são os que tomam a iniciativa de organizar o grupo e procurar os outros. Entendemos este gesto como um sinal efetivo de progresso nesta área. No final, conseguem negociar as peças e acabar a tarefa.

A dinâmica 12, *O guia*, foi outra das prejudicadas pelo pequeno número de alunos na volta após o recesso de julho. Os três alunos presentes conseguiram elaborar a história, mas se negaram a representá-la. Todos colaboraram, entendemos que, em grande medida, pressionados pela presença dos dois professores do que por interesse. Perante a resistência demonstrada optamos por brincar de varetas e dominó com os adolescentes. Os dois jogos resultaram, no final, mais interessantes para nossa pesquisa do que a dinâmica preparada, pois os adolescentes se mostraram muito mais espontâneos. O desejo de ganhar é tanta e a auto-estima tão baixa que um deles fez de tudo, lícito ou não, para vencer e, quando não conseguiu, abandonou o jogo antes do seu término. Somente quando a professora lhe dá atenção e o anima, ele volta. É muito importante o reconhecimento do professor para manter a motivação e fazer de tudo, incluída a provocação, para consegui-lo.

Em termos gerais, podemos afirmar que a participação dos alunos foi crescendo ao longo das sessões. Esta evolução foi interrompida pelo recesso de julho e o fato de os alunos com maior capacidade de reflexão terem sido transferidos para a CP1 no final do segundo trimestre. Em alguns momentos, como já foi comentado, observamos que os alunos mais freqüentes aprenderam a procurar os companheiros para enfrentar as tarefas que individualmente não conseguiam cumprir. Vejamos o que a professora D coloca na avaliação do programa:

Sentia os alunos, após o trabalho com o Manolo, mais tranquilos, seguros e mais dispostos a trocas de aprendizagens. É claro que algumas intervenções foram feitas, mas nos últimos dois meses, nenhuma ocorrência foi vivenciada. Acredito que os alunos mais beneficiados foram os que freqüentaram mais a escola neste período. Cito, principalmente, L, A. e B.

d) Habilidade para lidar com o conflito intra e interpessoal: controle de impulsos, diálogo e mediação.

Os processos de controle da resposta agressiva são um dos eixos básicos numa proposta de gestão não-violenta dos conflitos. Segundo Burguet²⁵⁷, o controle do próprio comportamento supõe a intenção de buscar coerência entre o juízo e a ação, adquirir os hábitos desejados e construir voluntariamente as próprias predisposições comportamentais de acordo com os valores assumidos. A falta de controle sobre os próprios impulsos faz os adolescentes colocarem a justificativa dos seus atos fora deles. Perguntados numa das aulas sobre a causa de um incidente acontecido em sala de aula no dia anterior, a resposta foi significativa: “o demônio estava na sala”.

Entendemos mediação como um mecanismo de resolução alternativo de conflitos baseado num sistema de negociação assistida em que “as partes envolvidas em um conflito tentam resolver tudo por si mesmas, com ajuda de um terceiro imparcial, que atua como um condutor auxiliando as pessoas a encontrar uma solução que seja satisfatória para ambas as partes”²⁵⁸.

A tendência observada em nossos adolescentes é que, quando não encontram saída, buscam na figura do professor a solução.

As duas dinâmicas que trabalharam esta variável foram a 3, *Polarização elétrica*, e a 11, *O círculo*. A primeira delas foi, dentre as 13 trabalhadas, a que deu mais material para pesquisa. Permitiu conhecer a opinião dos adolescentes sobre temas como gênero, racismo, violência e desigualdade e o contraste de opiniões entre eles. Apareceram as marcas de uma violência vivenciada diretamente no entorno social e familiar e que é valorizada como mecanismo de solução de conflitos. Na dinâmica repetiram o discurso preconceituoso aprendido com os adultos: “a mulher deve ficar em casa para o homem trabalhar” (P., 15 anos); “se o homem tem dinheiro e bebe não presta; presta quando proporciona para a mulher comida” (D., 14 anos); “os negros são todos fedidos” (E., 11 a.). A rigidez inicial das posturas e a negativa a considerar as opiniões dos outros foi dando passo, ao longo da dinâmica, a uma maior escuta da opinião do outro e a uma ocasional mudança de opinião. Os adolescentes exigiram a

²⁵⁷ BURGNET, 1999, p.167.

²⁵⁸ CALAZANS, Márcia E. Vivência juvenil e a mediação de conflito na sala de aula. **Educação**. n. 36, 2003. p. 88.

participação ativa do pesquisador na dinâmica quando este manifestou a sua intenção de ficar apenas observando. A opinião dele era escutada com especial atenção e provocou mais de uma mudança de posição entre os adolescentes.

A dinâmica 11, *O círculo*, teve de ser realizada com apenas quatro alunos e os dois educadores presentes, professora referência e estagiária. A reflexão posterior sobre as formas usadas para resolver os conflitos foi interessante, apesar de que a professora puxava o diálogo constantemente. Para os adolescentes a força é o método imediato, e único, de resolver situações conflituosas. Contudo, aparecem na reflexão conjunta sinais de que pode ser diferente ao expressarem que o uso da violência pode trazer problemas maiores. L., 14 anos, nos surpreendeu com uma frase aprendida: a violência “nunca é plena, mata a alma e envenena”. Quando foi pedido que explicasse a frase respondeu: “Se tu tens uma consciência pesada fica para a vida toda”. Entendemos que essas colocações indicam um avanço, mesmo pequeno, em relação às idéias sobre o uso da força e a violência que os alunos expunham no começo do programa de intervenção.

Embora esta variável ter sido pouco trabalhada de forma explícita, pois apenas duas dinâmicas tinham este objetivo, os sinais de mudança foram significativos. Houve uma redução, observada tanto nos documentos da escola quanto nos depoimentos pessoais, dos comportamentos violentos dos alunos. As professoras expressam isto nas entrevistas pessoais e na avaliação final do programa:

É importante iniciar meu relato dizendo que um dos meus módulos, que são dois na semana, com a turma BP1, iniciava logo após o encontro com o Manolo. Acredito que este fato faz toda a diferença na postura dos alunos nas minhas aulas, porque nunca²⁵⁹ houve uma situação de agressão física nestes períodos, diferente do que acontecia em outros dias da semana. (...) Atualmente, todos os alunos freqüentes em aula já conseguem resolver as poucas situações de conflitos que aparecem com mais adequação, sem agressão física. Todos estão desenvolvendo as propostas, evidenciando avanço na autonomia e na postura. (Prof. D.)

Independentemente de qualquer outra conclusão, o que podemos afirmar com toda segurança é que os alunos gostaram da experiência, que “foi tri”, como diz L., 14 anos. Todos manifestam desejo de continuidade com a mesma. As notas dadas na entrevista final ao programa, numa escala de 1 a 10, assim o indicam: quatro 10, dois 9, um 8 e um 0, porque “a turma bagunça muito” (C., 13 anos), manifestando, de forma aparentemente contraditória,

²⁵⁹ O sublinhado é da professora.

numa resposta posterior que “gostaria de continuar”²⁶⁰. As respostas à pergunta sobre o que aprenderam nos encontros realizados também são interessantes:

Monte de coisa: brincadeira, ser amigo do outro... (R., 13 anos).

Que tem que seguir os caminhos²⁶¹ dos outros, respeitar. (L., 14 anos).

Estudar, pintar. (A., 18 anos).

A ser brincalhão. (O., 15 anos).

A ser criança outra vez (K., 14 anos).

4.3.2 A variável pesquisador

A nossa pesquisa seria incompleta se não fizéssemos uma reflexão sobre a figura do pesquisador, variável importante na investigação realizada. Como apoio tomamos um conceito do pensador francês Edgar Morin: *a ecologia da ação*²⁶². Segundo este autor, a ecologia da ação tem dois princípios:

1° Toda ação, uma vez iniciada, entra em um jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado.

2° As conseqüências últimas da ação são imprevisíveis.

As opções metodológicas tomadas para a realização da investigação já foram explicitadas no terceiro capítulo da presente dissertação, ao qual nos remetemos. Ao escolher realizar uma pesquisa de campo estávamos conscientes da importância da figura do pesquisador como instrumento de pesquisa privilegiado e da possível influência que a sua presença poderia ter no entorno e nos sujeitos da pesquisa. Também sabíamos que a observação teria de ser participante e, mais ainda, com a pretensão inicial de que fosse pesquisa-ação.

A influência real da pessoa do pesquisador foi além do esperado, resultando numa variável de fundamental importância. A desconfiança inicial, lógica em qualquer contato, foi evoluindo, ao longo da experiência para um vínculo de confiança com os alunos e educadores que potencializou os resultados do programa. Retomando o conceito de Morin, poderíamos afirmar que o jogo de interações estabelecido deu resultados além do esperado.

²⁶⁰ Não é por acaso que este é o aluno que apresenta o quadro pessoal e cognitivo mais conturbado da turma.

²⁶¹ Em explicação posterior esclarece o significado de *caminhos*: conselhos.

²⁶² MORIN, 2001, p. 61.

a) Em relação aos alunos.

O vínculo afetivo estabelecido com os adolescentes teve duas conseqüências imediatas de diferente sentido. A conseqüência negativa foi a maior dificuldade encontrada pelo pesquisador para coletar os dados com exatidão e isenção. Esta dificuldade, detectada desde o começo, tentou ser contornada. Contudo, na análise posterior do processo percebemos que teria sido mais fácil contornar a dificuldade usando instrumentos mecânicos de registro como gravador ou câmera de vídeo. A conseqüência positiva foi o acesso a informações que de outra forma não teríamos obtido e, principalmente, como já foi comentado anteriormente, o incentivo pessoal que a relação resultou para a mudança de comportamento de determinados alunos.

Houve duas características do pesquisador, entendemos que extensíveis para todo educador, destacadas pela professora referência da turma como favorecedoras do vínculo positivo com os adolescentes:

Esta experiência veio acrescentar que a flexibilidade e disponibilidade a mudanças, nesta dada realidade, em especial, são de suma importância, pois também pressupõe a relação professor x aluno para o desenvolvimento das propostas em sala de aula (Prof. B.)

O fato de o pesquisador ser homem em um contexto em que as referências são fundamentalmente femininas foi destacado pelo professorado como um elemento positivo e facilitador de mudanças. A limitação de nosso estudo nos impede trabalhar este tema que, sem dúvida, mereceria pesquisas posteriores. Igualmente interessante seria aprofundar o tema, desde uma perspectiva psicanalítica, do vínculo e da transferência, pois podemos lançar a hipótese de que para alguns adolescentes, sendo a referência familiar fundamental a mãe, o professor-homem pode representar a figura paterna ausente em casa. Também deverá ser deixado o tema para pesquisas posteriores.

O contato semanal com os adolescentes da BP1 criou uma relação de compromisso mútuo, concretizado no seguimento do programa até final do curso letivo após a conclusão da pesquisa. No caso do pesquisador, perante a sofrida realidade vivenciada pelos adolescentes e, acreditamos, em função da trajetória pessoal e formação do mesmo, não foi fácil distinguir os papéis de terapeuta e pesquisador. Esta dificuldade o levou, sobretudo nos momentos finais da pesquisa, a demonstrar ansiedade perante uns resultados que não correspondiam as expectativas de mudança projetadas no início da investigação. Neste caso, o olhar externo do professor orientador ajudou a superar este problema. Sirva como ilustração uma das suas observações no processo de acompanhamento da pesquisa:

Aqui, você está demonstrando o olhar do psicólogo que deseja acompanhar e ver a cura do seu paciente. Você não está se olhando como pesquisador que procura compreender o processo e perceber a realidade. Aqui se percebe o dilema, existente na mesma pessoa, entre o psicólogo e profissional da cura e o professor que é pesquisador. É necessário ficar atento à ansiedade pessoal.

b) Em relação à escola e ao professorado.

O que inicialmente era apenas mais uma pesquisa a ser desenvolvida na EMEF Chico Mendes virou “parceria”, segundo as palavras de uma das educadoras. Esta parceria foi se concretizando na participação em duas reuniões com a equipe pedagógica, duas entregas de avaliações, um conselho de classe, uma reunião de professores e na proposta de continuar o projeto no ano próximo com outras turmas. Conforme manifesta uma educadora na avaliação final do projeto:

O professor Manolo, durante todo este ano, esteve sempre presente quando solicitada sua participação, construiu uma parceria com a escola em momentos importantes de trabalho com esses alunos, o que ficou evidenciado nas participações do conselho de classe, entrega de avaliação, discussão do caso do aluno C, apresentação das turmas de progressão. Este envolvimento permitiu que estabelecêssemos um diálogo e uma reflexão sobre as posturas da escola, o futuro escolar desses alunos além das limitações que nos são impostas enquanto educadores. (Prof. A.).

Algumas outras sugestões de encontro e trocas de experiências entre os professores surgiram em função de trabalho realizado, indicando o impacto positivo do mesmo entre os educadores:

Como sugestão, acredito que seria importante que todos os professores da turma pudessem participar de alguns momentos junto com os alunos desta atividade com o Manolo. Também poderia ser pensado um projeto com a participação dos professores, alunos, Manolo e outras parcerias. (Prof. D.)

CONCLUSÃO

O tema central da nossa dissertação é a violência e a educação nos valores no contexto escolar. O tema é abordado a partir da bibliografia disponível e da investigação realizada durante seis meses com os adolescentes da turma BP1 da EMEF Chico Mendes do Bairro Mário Quintana, em Porto Alegre, com o objetivo de investigar os fatores que, numa proposta de educação para a paz, favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitam comportamentos violentos no contexto escolar.

As considerações finais derivadas do nosso estudo refletem a complexidade própria do tema, pois se entrelaçam e são maiores do que as nossas percepções. Não são teses independentes, mas peças de um mosaico que toma sentido e adquire beleza se observado na sua totalidade. Neste sentido, a partir dos resultados da pesquisa realizada, podemos afirmar que:

1. A educação pela paz é uma exigência derivada do compromisso cristão pela construção do Reino, revelado na posse da terra (Mt.5,4), no fim da violência causadora do sofrimento (Mt.5,5), no triunfo da justiça (Mt.5,6), na prática da solidariedade e da fraternidade (Mt.5,7) e na vivência de uma nova experiência de Deus como pai (Mt.5,9) que une a todos com os laços da comunidade. Mais do que uma opção pedagógica é uma opção de fé: a fé no Deus de Jesus Cristo exige a procura de caminhos de paz na sociedade em geral e na escola em particular.

2. O fenômeno da violência escolar é complexo e multifatorial, superando os muros e possibilidades da escola e até questionando o próprio sistema educacional, que não é capaz de responder às necessidades das nossas crianças e jovens. São diferentes os tipos de violência física e simbólica exercidos, assim como os atores envolvidos. Não existe uma única variável responsável da violência nas escolas. São múltiplas e estão inter-relacionadas. A partir da i-

identificação dos fatores causadores de violência é possível criar programas de intervenção nos diferentes âmbitos e com os diversos atores envolvidos: comunidade externa, família, educadores e alunos. Na nossa investigação, agrupamos os dados coletados em quatro conjuntos de variáveis:

a) Familiares: carência de estruturas que sejam referência clara para o adolescente e que lhe dêem sentido de pertença, práticas de disciplina inconsistentes, uso da violência na resolução de conflitos familiares e de castigos corporais, isolamento social da família e uma história familiar de comportamentos anti-sociais.

b) Escolares: entorno escolar violento e pequeno envolvimento da comunidade, estrutura física deficiente ou deteriorada, dinâmica violenta nas relações interpessoais, estrutura pedagógica insuficiente ou inadequada, especialmente a falta de critérios disciplinares claros e a deficiente organização do grupo-classe enquanto “turma de progressão”, e educadores pessoal e profissionalmente desvalorizados e desmotivados, situação que freqüentemente leva à doença e ao absentéismo.

c) Sócio-econômicas e culturais: entorno sócio-econômico deprimido e violento, uma cultura de violência que valoriza o uso da força como mecanismo fundamental de resolução de conflitos, baixo nível de escolaridade no entorno familiar e ambiente altamente preconceituoso.

d) Comportamentais: adolescentes com idade superior à média do grupo, do sexo masculino e de baixo rendimento escolar, com uma atitude negativa com respeito à escola, alto nível de ansiedade, baixo autocontrole e auto-estima, escassa capacidade de expressão e análise de sentimentos próprios e alheios, baixa assertividade, reduzida capacidade de trabalho cooperativo e de comportamentos altruístas e a presença de transtornos psicopatológicos.

3. Identificando os fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais, incompatíveis com condutas violentas, podemos intervir no cotidiano da sala de aula. A intervenção psicopedagógica na sala de aula com adolescentes, centrada nas quatro áreas propostas na nossa investigação (auto-estima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos), mostrou sinais que apontam para o aumento dos comportamentos considerados pró-sociais, tais como o autocontrole, a assertividade, a cooperação e a diminuição dos comportamentos violentos, assim como para a melhoria da relação professor-

aluno. Especialmente produtivo se mostrou o trabalho nas duas últimas variáveis, relações de cooperação e resolução de conflitos, onde houve um avanço mais significativo.

4. A qualidade da relação professor/aluno é um fator mais importante do que o programa de conteúdos numa proposta de educação para a paz. O jogo de interações estabelecido na nossa pesquisa deu resultados além do esperado. A paz é fruto de um processo que se constrói no encontro dialógico dos diferentes. Os aspectos afetivos e relacionais predominaram e influenciaram os cognitivos, o que aponta para uma proposta pedagógica integral na educação nos valores que tenha em conta todas as dimensões do ser humano.

5. A sala de aula aparece como um espaço privilegiado de encontro, diálogo, resolução pacífica de conflitos e, portanto, de educação para a paz. E a adolescência se mostra uma etapa propícia para esse exercício interativo. O uso de uma metodologia dinâmica, lúdica e criativa favorece a participação e motivação dos adolescentes. Entendemos que, a partir do trabalho na sala de aula, é possível atingir outros âmbitos e espaços de convivência.

6. Um novo olhar docente, que veja o aluno como parceiro e o conflito como oportunidade pedagógica, é condição necessária para a construção da paz. A proximidade, flexibilidade, disponibilidade e a atenção às necessidades do aluno são, na opinião dos participantes na pesquisa, os traços do educador responsáveis pela relação positiva estabelecida com os alunos e a mudança conseqüente de atitude na sala de aula.

7. A presença de um observador externo favorece o diagnóstico e a discussão de questões problemáticas na escola, pois ajuda os que estão dentro, comprometidos na instituição, a falarem o que pensam. A reflexão sobre o valor pedagógico das turmas de progressão e a decisão de mudança para o próximo ano que o grupo de professores realizou foi facilitada pelo questionamento que o próprio pesquisador fez sobre o tema.

8. A investigação realizada poderá incentivar novas pesquisas aprofundando alguns temas que, em razão da limitação própria de uma dissertação de mestrado e da necessidade de focar nossa análise em determinados aspectos, apenas foram apontados no nosso texto:

- A questão de gênero na relação professor-aluno.
- As turmas de progressão: inclusão ou segregação?
- Relações de poder na escola e violência.
- A formação de educadores para a paz.

- Expectativas e preconceitos do professor perante o aluno “problema”.
- Violência escolar e estratégias de resistência do professorado.
- Relação escola/família numa proposta de educação para paz.

9. Também estamos cientes das limitações da nossa pesquisa. A primeira, e mais importante, é a escassa generalização das conclusões da mesma. A pesquisa foi realizada, propositalmente, numa escola pública municipal, com uma problemática e em um entorno concreto e com um grupo de adolescentes com características diferenciais do aluno “padrão”. O tipo de turma escolhido, de progressão, influenciou de forma direta os resultados da pesquisa. Igualmente, a limitação temporal imposta pela estrutura do mestrado acadêmico, que nos obrigou a realizar a pesquisa em seis meses, reduziu a possibilidade de recolhermos dados mais completos e precisos sobre o programa implementado. Tenhamos em conta que, em educação, os processos são demorados. Fazem-se necessárias novas pesquisas com outros sujeitos, em outras escolas, públicas e particulares, em âmbitos educativos não-formais e com prazo mínimo de um ano para pudermos obter um grau de generalização maior das conclusões.

10. Acreditamos que a conclusão mais importante do presente estudo seja a afirmação da possibilidade de educar nos valores, de educar para a paz, em nossas escolas, pelas implicações práticas desta constatação. O comportamento violento é aprendido na interação social e pode ser desaprendido: é possível educar para a paz na escola através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação.

O resultado evidente é que nossa pesquisa não traz soluções miraculosas nem universais. O problema da violência e da exclusão é muito amplo e precisa não só de ações em outras áreas, mas, sobretudo de políticas públicas arrojadas que respondam ao desafio de uma educação democrática e inclusiva. Contudo, pode-se começar pela sala de aula. A pesquisa mostra que isso, ao menos, é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **La adolescência normal**. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- ABRAMOVAY, Miriam. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO/ Rede Pitágoras, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AGUIRRE, Ángel (Ed.) **Psicología de la adolescencia**. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria, 1994.
- AFONSO, Almerindo J. Globalização, crise do Estado-nação e reconfiguração das cidadanias: novos desafios às políticas de educação. In: BARBOSA, M. (Org.). **Educação do Cidadão: Recontextualização e Redefinição**. Braga: Edições APPACDM, 2001. p.11-24.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre os conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-36.
- ARAÚJO, Carla. Violência na escola e construção de identidades de jovens da periferia. **Presença pedagógica**, v.8, n.43, p. 55-63, jan./fev. 2002.
- ARAÚJO, Ulisses F. Pesquisa sobre a influência que ambientes escolares democráticos ou autoritários podem exercer sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, Simone G.; PESCE, Renata P. e AVANCI, Joviana Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E ESPORTIVA VALNERI ANTUNES. **Ata de reunião**. 21 de junho de 1997.
- AZEVEDO, José Clóvis. **Escola Cidadã: Desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BANDURA, Albert; RIVES, Emílio. **Modificación de conducta**. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas, 1984.
- BAUER, Johannes B. **Diccionario de Teología Bíblica**. Barcelona: Herder, 1967.
- BRAGHIROLI, Elaine Maria; PEREIRA, Siloé; RIZZON, Luiz Antonio. **Temas de Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BISOL, Cláudia. Profe, os professores são horríveis. In: MARASCHIN, Cleci; LUCCA FREITAS, Lia B.; CARVALHO, Diana (Orgs.) **Psicologia e educação**. Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 167-176.
- BOBBIO, Norberto. **El problema de la guerra y las vías de la paz**. Barcelona: Gedisa, 1966. p.49.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOFF, Leonardo. **Jesucristo y la liberación del hombre**. Madrid: Cristiandad, 1981.
 _____ **Saber cuidar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORNKAMM, Günther. **Jesús de Nazaret**. Salamanca: Sígueme, 1977.
- BRANSTEIN, Jean-François; PEWZNER, Eveline. **História da Psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- BURGES, Robert G. **A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução**. Oeiras: Celta, 1997.
- BURGET, Marta. **El educador como gestor de conflictos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- CALAZANS, Márcia E. Vivência juvenil e a mediação de conflito na sala de aula. **Educação**. n. 36, p. 84-89, 2003.
- CARRETERO, Mário e LEON, José A. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 280-282.
- CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Coord.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.53-64.
- CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. **Conductas agresivas en la edad escolar**. Madrid: Pirámide, 2002.
- COSTA, António Firmino da. A pesquisa de terreno em Sociologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1986. p. 129-148.
- CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL-CRB. **Seguir Jesus: os Evangelhos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- CONIC. **Manual da Campanha da Fraternidade-2005**. São Paulo: Salesiana, 2005.
- COUTINHO, Maria Tereza; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação**. Belo Horizonte: Lê, 2001.
- CRUZ, Soledad; MAGANTO, Carmen e ECHEBARRIA, Agustín. Autoconcepto e imagen corporal em adolescentes. In: MAGANTO, Carmen (Dir.). **Investigaciones en Psicología Clínica**. San Sebastián: Universidad del País Vasco/Ibaeta Psicología, 2002. p. 145-172.
- DA MATTA, Roberto. Raízes da violência no Brasil. In: VÁRIOS. **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; KOHL DE OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.
- DAUNIS, Roberto. **Jovens: Desenvolvimento e identidade**. Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000.
- DEBARBIEUX, Eric. Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité, **Revue Française de Pédagogie**, n.123, p. 5-19, avril-juin, 1998.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**. Um guia a Piaget e Kohlberg, São Paulo: Loyola, 1984.
- EIZIRIK, Cláudio Laks e cols. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ERIKSON, Eric. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 288-298.
- _____. Relações sociais na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 299-305.
- FLORISTÁN, Casiano; TAMAYO, Juan José (Coord.). **Conceptos Fundamentales de Pastoral**. Madrid: Cristiandad, 1983.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.10, p.58-78, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.
- FONSECA, Tânia Mara Gali. Epistemologia. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 36-48.
- FOWLER, James W. **Estágios da Fé: A psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.
- FRAGA, Paulo César P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção da violência contra jovens. In: SALES, Mione Apolinário; CASTRO DE MATOS, Maurílio; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude**. Uma questão de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 94-112.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- _____. O papel educativo das Igrejas em América Latina. In FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- _____ **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 190-208.
- GARAIGORDOBIL, Maite. **Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos**. Madrid: Pirámide, 2000.
- GARAIGORDOBIL, Maite; SALABERRIA, Karmele. Un estudio empírico de evaluación de una intervención con adolescentes. In: MAGANTO, Carmen (Dir.). **Investigaciones en Psicología Clínica**. San Sebastián: Ibaeta Psicología, 2002. p. 199-231.
- GASPAR DE MATOS, Margarida; CARVALHOSA, Susana. **Violência na escola: vítimas, provocadores e outros**. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Violencia.pdf> Acessado em 15/11/2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRASA, Rafael. A propósito de los contenidos en la formación de educadores para la paz. In CRUZ ROJA ESPAÑOLA. **14 informes técnicos**. Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz. Madrid: Cruz Roja Española, 1989, p.121-132.
- GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere. **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw-Hill, 2000.
- GONZÁLEZ ALMAGRO, Ignacio. Socialización: un proceso interactivo. **Cuadernos de realidades sociales**, n. 41-42, p. 227-237, 1993.
- GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio. **La Humanidad Nueva: Ensayo de Cristología**. Santander: Sal Terrae, 1984.
- GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar. Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOULART, Íris B. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GUIMARÃES, Marcelo R. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- _____ **Educação para a paz. Sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- GUITART, Rosa. La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia e como trabajarla en el aula. In CASAMAYOR, Gregorio (coord.) **Cómo dar respuesta a los conflictos**. Barcelona: GRAÓ, 1998, p. 71-94.

- HAMDAM, Amer C. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento**. Campo Grande: Solilivros, 1998.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IDÍGORAS, José Luís. **Vocabulário Teológico para América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1983.
- JARES, Xesus. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JEREMIAS, Joaquim. **La promesa de Jesús para los paganos**. Madrid: Fax, 1974.
- _____ **Las parábolas de Jesús**. 6. ed. Estella: Verbo Divino, 1981.
- JOÃO PAULO II, **Mensagem do dia Mundial da Paz, 2001**. <http://www.patriarcado-lisboa.pt/vidacatolica/vc-num6.htm> Acessado em 16/04/2006.
- KASPER, Walter. **Jesús, el Cristo**. 5. ed. Salamanca: Sígueme, 1984.
- KÜNG, Hans. **¿Existe Dios?** Madrid: Cristiandad, 1979.
- _____ **El desafío cristiano**. Madrid: Cristiandad, 1982.
- LA ROSA, Jorge. Teoria da aprendizagem social: Albert Bandura. In: LAROSSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação: O significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 71-102.
- LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 68-98.
- LÈON-DUFOUR, Xavier. **Vocabulário de Teologia Bíblica**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LEWIS, Melvin e VOLKMAR, Fred. **Aspectos clínicos do Desenvolvimento da Infância e do Adolescente**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH-Sobradinho107, 2000.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp> Acessado em 09/07/2005.
- _____ O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.
- MAGRO, Viviane M. M. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005 Acessado em 19 de agosto de 2006.
- MALDONADO, Maria Tereza. Caminhos da prevenção da violência doméstica e escolar: construindo a paz. **Adolescência Latinoamericana**. n. 1, p. 111-117, 1998.
- MARTÍN DESCALZO, José Luís. **Vida y misterio de Jesús de Nazaret**. El mensaje. Salamanca: Sígueme, 1989.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEAD, Margaret. **Adolescência, sexo y cultura em Samoa.** Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/Ftp/pcn5_8.doc. Acessado em 07/07/2006.

MENIN, Maria S. S., Desenvolvimento moral. Refletindo com pais e professores. In: Jean PIAGET et al. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MICHEL, Eva. **Shalom no Antigo Testamento.** Disponível em <http://www.estudos-biblicos.com/shalomat.html>. Acessado em 26/03/2006.

MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.** Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MONEDERO, Carmelo. **Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas.** Madrid: Biblioteca Nueva 1982.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUÑOZ, Manuel A. D. A educação moral do adolescente no meio escolar. In: SCHAPER, Valério (Org.). **VI Salão de Pesquisa da EST.** São Leopoldo: EST, 2005.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Violência e escola: o que pensam os(as) professores(as). In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.) **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

NERY, Beatriz Didonet et al. **Turmas de Progressão: nossa construção.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. **Terapia Familiar: Conceitos e Métodos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ORTEGA RUIZ, Rosario; A. MORA MERCHÁN, Joaquín. El problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, p. 46-50, jun. 1998.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1977.

_____ **A epistemologia genética; sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Site oficial.** <http://www.portoalegre.rs.gov.br> Acessado em 22/09/2006.

PROCURADURIA GERAL DO MUNICÍPIO. **Equipe de contratos.** Livro 141-D, Fls.086, Reg. 6641.

- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Fan. **Manual de Investigação em Ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.
- REDL, Fritz; WINEMAN, David. **A criança agressiva**. São Paulo, 1985.
- RESZKA, Maria de Fátima. Angústia docente e a violência no ambiente escolar. **Textual**. Porto Alegre: Fundação Ecarta, v.1, n.7, p. 22-30, nov/2005.
- REUSS, Horst Dietrich. **Teologia do Antigo Testamento**, vol.1. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.
- ROIZMAN, Laura G. Educar para a paz... como se faz?. **Educação**. n. 36, p. 24-31, 2003.
- RUBIO, Rosa; BARRIO, Emílio A.; GONZÁLEZ, Maria C. **Psicopedagogía**. Alcalá de Guadaíra: Mad, 2000. 3 v.
- SÁ, Alvino A. Algumas questões polêmicas relativas à psicologia da violência. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, n.2, p. 53-56, 1999.
- SAMPEDRO, José Carlos. **Un camino en cuatro etapas**, vol.2. Valencia: Aguaclara, 1988.
- SANCHEZ, Rachel N.; MINAYO, Maria Cecília S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência faz mal à saúde de crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. p.29-38.
- SCHILLEBEECKX, Edward. **Jesús**. La historia de un viviente. Madrid: Cristiandad, 1983.
- SCHILLING, Flávia. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 209-223.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**. De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHRECK, Nancy. A não-violência fiel de Jesus. In: BUTIGAN, Ken e BRUNO, Patrícia. **Da violência à integridade: Um programa sobre a espiritualidade e a prática da não violência ativa**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.
- SILVA, Aida M. **A violência na escola: a percepção dos alunos e professores**. São Paulo: FDE, 1997.
- SILVA, Cláudia Regina. Múltiplos e leituras da realidade: uma experiência com progressão de II Ciclo. In: ROCHA, Sílvio e NERY, Beatriz (Org). **Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 1999. p. 117-129.
- SOARES, Luis Eduardo. A violência como estratégia –paradoxalmente autodestrutiva- de sobrevivência psicológica. In: INSTITUTO DE ACESSO À JUSTIÇA. **Defesa transdisciplinar de jovens em conflito com a lei: relato de experiência**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.
- SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul./1998.
- STALSETT, Sturla. **Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado**. 2004 (mimeo).

SULLIVAN, Harry Stack. **Concepciones de la Psiquiatria Moderna**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1959.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEISSEN, Gerd. **La sombra del galileo**. Las investigaciones históricas sobre Jesús traducidas a un relato. Salamanca: Sígueme, 1988.

TREZZI, Humberto. Estado rarefeito, muitas mortes. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 set. 2006, Polícia, p. 37.

URANGA, Mireia. Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. In: CASAMAYOR, Gregorio (Coord.). **Cómo dar respuesta a los conflictos**. Barcelona: GRAÓ, 1998, 143-159.

VAZ, José Carlos. **A violência na escola: como enfrenta-la?** Disponível em: <http://www.federativo.bndes.gov.br/dicas/D010.htm> Acessado em 15/11/2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1979.

WOLFF, Hans Walter. **Antropologia do Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola, 1975.

ZAGURY, Tânia. **Encurtando a Adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ANEXO A

DINÂMICA 1 ENCONTROS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Incrementar o autoconhecimento e o conhecimento em relação aos demais. ❑ Melhorar o auto-conceito.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Entregar a metade de uma folha para cada participante na qual deve escrever em cinco minutos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ No ângulo superior esquerdo: uma coisa que te faça feliz. ❑ No ângulo superior direito: Tua atividade (hobby) favorita. ❑ No ângulo inferior esquerdo; O que mais gosta de encontrar nas pessoas. ❑ No ângulo inferior direito: Que desejo pediria para uma fada realizar agora. <p>Posteriormente o coordenador do jogo recolhe as papeletas e as distribui entre os participantes. Cada jogador recebe uma papeleta (que não deve ser a sua), se desloca do lugar e sai fazendo perguntas a seus companheiros até encontrar o companheiro que escreveu na papeleta. Todos devem se deslocar simultaneamente do lugar, formulando e respondendo a pergunta. Ao identificar o companheiro, põe seu nome no centro da folha.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Professor: Pode-se usar o jogo em outras ocasiões. Outras perguntas podem ser feitas como: que fases no domingo a tarde, uma coisa boa que tem acontecido a pouco, uma pessoa famosa que te pareça interessante, seu programa favorito de TV, que animal gostaria de ser, o lugar onde vivia quando tinha quatro anos, uma coisa que te faz infeliz, uma coisa que fazes bem, o que trocaria de você mesmo se fosse possível... ❑ Observador: Recolher as papeletas de cada participante para análise posterior. Registrar as verbalizações do debate. <p>Variação:</p> <p>Encontros para melhorar a auto-estima: indicar em cada ângulo da folha algo positivo; de sua personalidade, de seu aspecto físico, a forma de relacionar-se com os demais, como desempenha as tarefas cotidianas.</p>
<p>Discussão;</p> <p>No geral; que tipo de coisas nos fazem felizes? Quais são as nossas atividades favoritas? Que qualidades são as que mais gosto de encontrar nas pessoas? Que desejemos pedimos? Este exercício nos ajudou a conhecer melhor nossos companheiros? Outras perguntas em função das questões abordadas podem ser feitas.</p>
<p>Material: Folhas e lápis. Tempo: 45 minutos Estruturação grupal: Individual/ grande grupo</p>

DINÂMICA 2 LOCALIZAÇÃO DE OBJETOS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Estimular relações de ajuda através de instruções verbais. ❑ Potencializar a confiança nos demais. ❑ Promover a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito da escuta ativa.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>O grupo se divide em pares, representando uma rodada de cego e o outro de guia. Colocam-se diversos objetos pela sala (vários por participante). O guia deverá dar instruções verbais ao cego com a finalidade de que este recorra ao maior número de objetos dispersos pela sala e os vá introduzindo em uma bolsa. Depois de dois minutos, os cegos abrem os olhos e se invertem os papéis, jogando novamente por dois minutos. Com este procedimento se realizam duas ou três rodadas tomando nota do número total de objetos recolhidos por cada par nos sucessivos jogos.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Professor: Se há pouco espaço, a atividade se coloca em dois turnos, dividindo o grupo em duas equipes que joguem sucessivamente. ❑ Observador: Registrar conteúdos verbais da discussão e da dinâmica grupal gerada pelo jogo (relação de ajuda = dar instruções verbais adequadas e com interesse; confiança = se mantém cegos). <p>Variação:</p> <p><i>A meta:</i> depois de colocar diversos obstáculos pelo espaço da sala se distribui aos participantes em pares: um será o guia e o outro o cego. Os guias ficam imóveis na linha de saída e devem dar instruções verbais a seus companheiros para que se orientem pelo espaço. Os cegos devem atravessar a sala chegando a uma meta e evitar os obstáculos dispostos seguindo as instruções a grito que dão os respectivos guias. Depois faz-se a troca de pares.</p>
<p>Discussão:</p> <p>Foi difícil ajudar o companheiro transmitindo-lhe instruções verbais? Em que ocasiões? Foi difícil seguir as instruções verbais que nos davam? Quantos objetos foram recolhidos por cada par? Que fatores influenciaram para que alguns pares tenham conseguido muitos objetos? Como nos sentimos na rodada de cego?</p>
<p>Material: Vários objetos por participante (tacos de madeira, canetas, bolas telas, paus, livros...) e uma sacola por par.</p> <p>Tempo: 60 minutos.</p> <p>Estruturação grupal: Pares/ grande grupo.</p>

DINÂMICA XI POLARIZAÇÃO ELÉTRICA

Objetivos:

- ❑ Promover a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- ❑ Reconhecer nossas percepções de outros grupos socioculturais e os valores subjacentes a eles.
- ❑ Apresentar o manifesto e a opinião distinta a respeito de diferentes temas.
- ❑ Clarificar atitudes de discriminação e racistas que fazia outros grupos.
- ❑ Estimular a reestruturação cognitiva mediante processo de comunicação.

Definição de conceitos:

Racismo: Doutrina que afirma a superioridade de uma raça sobre as demais.

Etnocentrismo: Tendência a considerar as atitudes e valores do próprio grupo social como paradigma universal. Tendência a verbalizar expressões hostis a uma variedade de grupos étnicos e ser acriticamente favorável a tudo que provenha dos grupos com que o sujeito se identifica. Se baseia na distinção rígida entre seu grupo e os dos demais. Preconceito ou atitude hostil que faz dos demais grupos e tendência a favorecer ao próprio grupo.

Xenofobia: Ódio ao estrangeiro provocado por um preconceito de origem social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferenças raciais, sociais, sexuais...

Interdependência: Relação de dependência recíproca entre indivíduos, grupos, nações.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, delimitar na sala de aula uma parede que representará o “sim” e a oposta, que representará o “não”. Os jogadores se colocam no centro da sala de aula e o professor lerá em voz alta uma afirmação, dá uma palmada e todos os grupos se deslocam e, se situam na parede do “sim” se estão de acordo com a afirmação, ou na parede do “não” se estão contra. Ninguém pode ficar no meio. Todos têm que posicionar-se. Não importa se está completamente a favor ou contra.

Posteriormente, o professor pergunta por que se situaram nos respectivos lugares. Primeiro o grupo minoritário, depois o majoritário.

Quando houverem sido expostos os principais argumentos, se indica: “Aqueles que estão de acordo com algum argumento feito pelo grupo da frente podem mover-se para o outro lado. Devem-se aproximar mais ou menos em função do convencimento da fala ou argumentação do outro grupo”. Posteriormente, os que realizam algum deslocamento explicam que argumento os fez assumir outra postura. Pode-se tentar que entre todos se chegue a uma frase de consenso.

Nota:

- ❑ Professor: Insistir na sinceridade da resposta. O objetivo não é julgar as idéias, mas sim expressar livremente o que pensamos e escutar os pensamentos dos outros. Inventar outras frases e realizar esta atividade em várias ocasiões. Definir antes de anunciar as frases os conceitos implícitos nas mesmas (racismo, discriminação sexual, violência, pobreza...). Estimular que reflitam sobre o conteúdo da frase e que se polarizem rapidamente. Antes de colocar se querem deslocar-se pelo efeito dos argumentos dados pelo grupo contrário, o professor pode sinteti-

zar os argumentos expostos nos dois lados, fomentando a troca ou a aproximação de posturas. Pode-se dar informação objetiva do tema, porém o adulto não deve posicionar-se pessoalmente no debate: o objetivo é fomentar a reflexão do grupo tendo como base a sua opinião e dos membros do mesmo.

- ❑ Observador: Registrar literalmente os argumentos que colocaram ao deslocar-se em ambos os lados. Assim mesmo, descrever no diário as discussões e os argumentos dados, assim como as verbalizações do debate.

Discussão:

Que contribuição nos trouxe a discussão em grupo? Você mudou seu ponto de vista com base nos argumentos dados por outros companheiros? Que imagem temos dos negros, índios... (dependerá dos grupos sociais citados nas frases)? Por que temos essas imagens? Quê podemos fazer para modificar as imagens errôneas que temos da realidade? Quê sentimentos temos tido em fase do outro grupo?

Material: Lista de frases ou afirmações para colocar ao grupo.

- ❑ Solucionaríamos o problema do racismo se brancos e negros vivessem em lugares diferentes.
- ❑ Não haveria racismo se conhecêssemos melhor os outros.
- ❑ É bom ter uma arma.
- ❑ Em certas ocasiões surrar a criança é necessário.
- ❑ Sempre existiram pobres e sempre existirão.
- ❑ Lugar de mulher é na cozinha.
- ❑ Na minha escola existe violência.
- ❑ Ser homem ou mulher não deveria fazer diferença na hora de conseguir emprego.
- ❑ O homem presta se tem dinheiro.
- ❑ Os negros deveriam ter iguais oportunidades do que os brancos.
- ❑ Os seres humanos são violentos e sempre o serão.
- ❑ Uma boa briga resolve muitos problemas.

Tempo: 60-90 minutos (em função do número de frases).

Estruturação grupal: Grande grupo

DINÂMICA 4 SOPA DE LETRAS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Estimular relações de ajuda e cooperação intragrupo com competição inter-grupo. ❑ Potencializar o sentimento de aceitação e pertença, já que a participação de todos é necessária para a realização da atividade. ❑ Fomentar a coesão grupal.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Se divide o grupo em duas equipes, para cada uma se distribui um jogo de tarjetas com todas as letras do alfabeto(letras individuais e em letra maiúscula). Dependendo do número de participantes que configurem a equipe, cada participante receberá uma ou duas tarjetas. Cada equipe se situa de um lado do professor. Este indicará palavras e cada equipe deve formar a palavra ordenando-se os jogadores que portam as tarjetas com as letras que a compõem. Devem construir a palavra e situar-se frente aos companheiros de sua equipe. A equipe que antes formar a palavra enunciada ganha cinco pontos. O jogo se conclui quando todos os participantes tenham saído ao menos uma vez ao centro para construir alguma palavra.</p> <p>Lista de palavras: vírus; boneca; mão; apito; portal; luva; queijo; carneiro; jóia; dom; escrivão; pulseira; fome; mesclar; pintura; plutão; caseiro; beijar; ônibus; zebra; escola.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Professor: A lista de palavras se sugere como proposta, todos os membros do grupo contribuem para a formação de pelo menos uma palavra. ❑ Observador: Registrar o comportamento da equipe e a dinâmica grupal da atividade, assim como as verbalizações do debate.
<p>Discussão:</p> <p>Foi divertido o jogo? Foi fácil cooperar com os membros da própria equipe? Dava motivação para o jogo o fato de competir com a outra equipe? Que sentimentos se tem quando se ganha e quando se perde?</p>
<p>Material: Dois jogos de tarjetas com as letras do abecedário respectivamente. Tempo: 60 minutos. Estruturação grupal: Pequeno grupo/ grande grupo</p>

DINÂMICA 5 VIAGEM À PRAIA	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estimular a comunicação intragrupo. ❑ Comparar o processo de comunicação dos modelos de tomada de decisões. Consenso e maioria.
Descrição da atividade:	<p>Propõe ao grupo que vão realizar uma viagem á praia e que nesta viagem poderão levar unicamente sete coisas ou objetos pessoais. Primeiro, individualmente devem listar tudo que lhes ocorram que poderiam levar. Devem expor as idéias sem restrições, sem críticas nenhuma por mais estranhas que pareçam. Depois se formam equipes de cinco ou seis participantes e a tarefa consiste em selecionar sete objetos votados pela maioria. Para isso eles listam todos os objetos destacados por cada pessoa da equipe, eliminando as repetições, anotando os que aparecem com mais frequência, determinando os sete mais escolhidos pelo grupo. Cada equipe deverá eleger objetos que considerem que são importantes. Por último, no grande grupo, se comentam as escolhas de cada equipe, escrevendo as respostas no quadro-negro e analisando as diferenças inter-grupos.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Observador: Recolher as produções de cada participante para análise posterior. Registrar as verbalizações do debate, descrevendo no diário os resultados de cada equipe exposta no quadro-negro.
Discussão:	<p>A maioria sempre ganhou? Que diferença há entre chegar a uma conclusão por consenso e por maioria? (diferença com ambos procedimentos em: tempo de discussão, maior evidência das discrepâncias individuais, qualidade das conclusões, nível de satisfação dos membros do grupo...). Quais foram as dificuldades? A maioria pode equivocar-se?</p>
Material:	Folhas e lápis. Quadro-negro.
Tempo:	60 minutos.
Estruturação grupal:	Individual/ pequenos grupos/ grandes grupos.

DINÂMICA 6 LEQUE DE SENTIMENTOS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Identificar variados sentimentos através da expressão corporal (felicidade, inveja, tristeza...) ❑ Analisar causas de diversos sentimentos. ❑ Refletir sobre as conseqüências e impacto das condutas de diversos sentimentos. ❑ Expressar emoções através da dramatização.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Fase 1. Identificação: Com a contribuição de todo o grupo, o professor anota no quadro-negro a lista de sentimentos que os membros anunciam e que ele mesmo sugere (alegria-felicidade; surpresa-assombro; desagrado-nojo; tristeza-desolação; ciúmes-inveja; vergonha-pertubação; indiferença-aborrecimento...). Posteriormente, se mostra ao grupo diversas lâminas ou fotografias nas quais se observam caras que possuem distintas expressões emocionais (felicidade, tristeza, inveja, medo, surpresa...) e os participantes devem identificar os sentimentos expressos nas caras, registrá-los e posteriormente se comenta em voz alta.</p> <p>Fase 2. Causas e conseqüências: Se divide o grupo em quatro equipes e designa a cada equipe um sentimento ou emoção. Cada equipe, em primeiro lugar, deve enumerar causas que ocasionam esse sentimento (não buscar consenso, aceitar todas as respostas que surjam em cada equipe) e, em segundo lugar, conseqüências que se podem derivar de ter esse sentimento. Posteriormente, no grande grupo, cada equipe expõe suas conclusões sobre as causas e conseqüências do sentimento analisado, que se anotam no quadro-negro, e se abre um debate com base nas idéias expostas.</p> <p>Fase 3. Expressão: Nesta terceira fase as equipes inventam histórias breves com princípio, meio e fim e incluem personagens, alguns dos quais tenha sentimentos com os quais trabalhou. Estas histórias são redigidas sinteticamente enquanto o grupo as elabora. Posteriormente, cada equipe dramatizará as histórias inventadas, expressando os sentimentos dos personagens exageradamente. A duração da dramatização oscilará entre cinco e dez minutos.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Observador: Recolher as folhas de resposta de cada equipe sobre as causas e conseqüências dos sentimentos estudados. Descrever a história dramatizada e o debate posterior à dramatização.
<p>Discussão:</p> <p>Na fase 1, identificação e clarificação das emoções expostas nas diversas expressões faciais. Na fase 2, debate em torno das causas e conseqüências dos sentimentos trabalhados, assim como as situações que geram sentimentos positivos e negativos e o modo de resolver esses sentimentos. Na fase 3, debate sobre as histórias inventadas, os sentimentos de seus personagens e suas circunstâncias internas e externas.</p>
<p>Material: Lâminas, imagens ou fotografias que mostram caras de pessoas com distintas expressões emocionais. Materiais para a dramatização. Canetas. Folhas. Quadro-negro.</p> <p>Tempo: 2 horas. Fase 1 e 2: 45 m. Fase 3: 1h. e 15 m.</p> <p>Estruturação grupal: Grande grupo/ pequeno grupo/ grande grupo.</p>

DINÂMICA 7 LIBERTAR O PRISIONEIRO
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Estimular relacionamento de ajuda e desenvolver estratégias para a cooperação. ❑ Potencializar o sentimento de aceitação e pertença.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Um dos participantes escolhido por sorteio representa o prisioneiro. O prisioneiro está amarrado a uma cadeira (com um pano que se solta com facilidade) que se encontra no centro de um círculo amplo. Coloca suas mãos na cabeça e não pode utilizá-las para libertar-se. Tampouco pode levantar-se com a cadeira e sair do círculo.</p> <p>Os demais jogadores são os libertadores, levam a mão atada nas costas e em sua cintura colocando um pano que representa sua vida. Se o carcereiro lhe tira o pano, o libertador morre. Os libertadores não podem agarrar nem golpear o carcereiro, somente podem empurrá-lo. O carcereiro (papel rotativo) deve evitar que liberem o prisioneiro e tenta tirar os panos dos libertadores sem sair do círculo.</p> <p>Se os libertadores conseguem libertar o prisioneiro, trocam os membros e se elege outro carcereiro.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Observador: Registrar o número de mortos em cada rodada, as condutas de ajuda dos membros do grupo e a dinâmica grupal em geral, assim como as verbalizações da fase de discussão do debate.
<p>Discussão:</p> <p>Como se conseguiu liberar os prisioneiros? Que estratégias foram mais válidas? Quantos foram mortos tentando ajudar a liberar o prisioneiro? Era fácil arriscar-se para ajudar? O debate pode articular-se em torno da comparação do êxito na libertação com o procedimento (individual ou em cooperação) utilizado pelos libertadores em cada rodada.</p>
<p>Material: Panos (um por participante). Uma cadeira, uma fita adesiva para marcar o círculo e um pano grande para atar o prisioneiro.</p> <p>Tempo: 60 minutos.</p> <p>Estrutura grupal: Grande grupo.</p>

DINÂMICA 8 O FOCO
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Criar um clima grupal positivo e de confiança. ❑ Reforçar o próprio conhecimento e o conhecimento dos outros. ❑ Melhorar o auto-conceito e o conceito dos outros.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Dividir a classe em grupos de seis participantes e entregar a cada membro uma folha, um lápis e cinco etiquetas adesivas grandes para que possam escrever. Passar as seguintes instruções: “Vamos realizar um jogo simples, o jogo do FOCO. Consiste no seguinte: cada grupo deve ter um voluntário para ser o FOCO, e ele ficará no centro do grupo. Cada um dos membros do grupo pega uma etiqueta e escreve nela todas as coisas positivas que sabe e percebe a respeito do companheiro FOCO. Somente podem ser escritas qualidades reais. Deveis estar convencidos de que o que foi escrito é verdade. Antes de começar, reflita por uns momentos sobre as qualidades de seu companheiro. Quando todos terminarem, cada um verbaliza o FOCO, as qualidades que pôs e entrega a etiqueta com o que escreveu. O aluno que está no centro as recolhe e cola a sua folha. Logo se oferece outro voluntário e se repete o exercício, até que passem todos os membros do grupo”. Ao finalizar o jogo cada membro do grupo terá cinco etiquetas com mensagens positivas de seus companheiros a seu respeito. Posteriormente, se colocam todas as folhas no mural para que possam ser observadas por todos os membros do grupo e no final se inicia um debate sobre o exercício realizado.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Professor: Enfatizar que enumerem qualidades positivas que os companheiros têm. Serão anuladas as frases que indicam coisas que foram escritas só para agradar o companheiro e as que não contenham aspectos positivos do outro. ❑ Observador: Recolher as folhas que se aderiram nas etiquetas com a finalidade de analisar a execução do grupo. Registrar as verbalizações do debate.
<p>Discussão:</p> <p>Como você percebeu o resultado do exercício? Fácil, difícil, agradável, embaraçoso...? Haveis descoberto qualidades nos vossos companheiros? De quais características anunciadas pelos companheiros gostou mais e o que o surpreendeu mais? Você se sente melhor do que antes de fazer o jogo? Alguém recebeu alguma mensagem negativa? Que tipo de mensagem positiva apareceu com mais frequência? Quantas mensagens positivas apareceram em cada equipe?</p>
<p>Material: Uma folha, um lápis e cinco etiquetas adesivas de tamanho grande para cada participante.</p> <p>Tempo: 60 minutos</p> <p>Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo</p>

DINÂMICA 9 OS QUADRADOS

Objetivos:

- ❑ Estimular relações de ajuda e cooperação.
- ❑ Potencializar a confiança nos outros.
- ❑ Fomentar a coesão grupal.

Descrição da atividade:

Divide-se a turma em grupos de cinco pessoas. Cada grupo recebe cinco envelopes que contenham as peças de um quebra-cabeça para formas quadrados iguais aos propostos (ver figura anexa). Cada membro do grupo segura um envelope e o abrirá quando professor tenha explicado as regras do jogo:

- ❑ No envelope há peças que correspondem a alguns dos cinco quadrados iguais. Portanto, em um envelope não estão todas as peças do mesmo quadrado. Estão desordenadas, porém servem para construir um quadrado.
- ❑ O jogo acaba quando cada membro do grupo tenha conseguido construir um quadrado.
- ❑ As peças podem ser trocadas entre os colegas, porém, não podem faltar.
- ❑ Não pode pedir uma peça aos colegas; a única maneira de se conseguir a peça que falta é esperar que alguém lhe ofereça a peça.
- ❑ Pode oferecer/dar as suas peças aos outros companheiros sempre que quiser.

Finalizado o exercício, comentam-se na turma as dificuldades surgidas, os sentimentos expressados e a relação entre o exercício e a vida real.

Notas:

- ❑ Professor: Se sobrarem alunos, pode distribuí-los pelos grupos para que observem o cumprimento das regras estabelecidas. Se os grupos não terminarem o exercício, deverão ser interrompidos depois de 15 minutos.
- ❑ Observador: Registrar o comportamento das equipes e a dinâmica grupal da atividade, assim como os diálogos e verbalizações da discussão.

Discussão:

O que sentiu quando alguém tinha uma peça de que você necessitava e não lhe dava? O que sentiu quando alguém já tinha completado um quadrado e não percebeu se algum colega necessitava de suas peças? Isso ocorreu com você? O que sentiria se tivesse desmanchado o seu quadrado para dar uma peça a um colega? Existem momentos na sala de aula em que acontecem situações semelhantes?

Material: Cinco envelopes que contenham as peças de um quebra-cabeça para formas quadrados iguais.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ grande grupo

DINÂMICA 10
PERCEPÇÕES GRÁFICAS

Objetivos:

- ❑ Experimentar as limitações fisiológicas e psicológicas da capacidade de percepção (percepção e observação dependem de fatores subjetivos).
- ❑ Ampliar o olhar, flexionar pontos de vista próprios, abertura a outras possíveis percepções, explicações ou pontos de vista sobre o mesmo feito.
- ❑ Estimular a flexibilidade perceptiva facilitadora do pensamento criativo.

Descrição da atividade:

Distribui-se a foto da imagem da dama (jovem/velha) a cada participante. A tarefa consiste em observar individualmente a imagem durante três minutos e indicar:

1. a idade da dama.
2. três elementos ou características que sobressaem ou que pareçam fundamentais na imagem.

Posteriormente, no grande grupo, se abre um debate onde se expõem e sintetizam as distintas percepções (idade da dama e três características relevantes). A exposição das respostas individuais poderá realçar a diversidade perceptiva frente ao mesmo estímulo, o que evidenciará a conclusão da atividade, quer dizer, a subjetividade da percepção e a importância de ser flexível frente a mesma situação.

Depois de levar ao fim a discussão com base na imagem da dama, se distribui outra foto com imagens de ilusões óticas (ilusión de Muller-Lyer; ilusão do Círculo de Ebbinghaus; cubo de Necker; imagen da copa de Rubin). Sucessivamente se observam as cinco imagens e pergunta aos participantes sobre a percepção que tem delas.

Nota:

- ❑ Observador: Registrar as percepções do grupo e os comentários que se realizam no processo de integração dos resultados do grande grupo da imagem da dama. Assim mesmo, registrar a informação verbal e o debate que se apresenta com as ilusões óticas.

Discussão:

Abre-se o debate, integrando e sintetizando as distintas percepções dos membros do grupo em relação a idade da dama e suas três características relevantes. Conclusão: Frente a um mesmo estímulo podemos ter distintas percepções. Os jogos de ilusões óticas podem ser apropriadas para demonstrar a relatividade, a subjetividade da percepção. As experiências prévias influenciam na forma de perceber as situações atuais. Ser consciente de que nossa percepção influencia em nosso comportamento e este condiciona o comportamento dos demais. Outros exemplos: Zebra: preta com listras brancas ou brancas com listras pretas; garrafa: semi-vazia ou semi-cheia.

Material: Imagens: dama (jovem/velha), ilusões óticas: linhas, círculos, copa, cubo, espirais.

Tempo: 45 minutos.

Estruturação grupal: individual/ grande grupo.

DINÂMICA 11 O CÍRCULO
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Vivenciar o desejo de merecer consideração e interesse. ❑ Sentir a alienação, o isolamento, a solidão, a sensação de estar excluído do grupo. ❑ Pensar em soluções alternativas ao uso da força.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>São escolhidas de cinco a sete pessoas que serão identificadas como “de dentro” e que ficam de pé, no centro da sala, formando um círculo apertado. Tanto podem ficar viradas para dentro como para fora. A seguir, será escolhida uma pessoa, o “intruso”, que deverá tentar penetrar no círculo de maneira que puder. Quando conseguir, tomará o lugar de um dos membros “de dentro”, que passará a ser o “intruso”. Quando não conseguir penetrar, depois de dez minutos, o professor o substituirá por outro aluno. No final da atividade será aberto o diálogo sobre a experiência.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Observador: Registrar as tentativas do “intruso”, assim como os comentários e comentários dos participantes.
<p>Discussão:</p> <p>Abre-se o debate coletando os sentimentos dos participantes como membros do círculo e como “intrusos”. Por que o grupo não deixou entrar o “intruso”? Quais meios foram usados para conseguir entrar? Foi tentado o diálogo? Qual foi o resultado do uso da força?</p>
<p>Material: Sala ampla. Tempo: 45 minutos. Estruturação grupal: Grande grupo.</p>

DINÂMICA 12
O GUIA

Objetivos:

- ❑ Estimular as relações de ajuda e cooperação.
- ❑ Potencializar a comunicação intragrupo. Desenvolvimento de hábitos de escuta ativa.
- ❑ Potencializar o sentimento de aceitação e pertença.
- ❑ Expressar emoções através da dramatização.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar se forma equipes de seis participantes e para cada uma entrega-se uma fotografia diferente. A partir da sugestão da foto, cada equipe deve construir uma história com princípio, meio e fim. Esta construção deve ser cooperativa, quer dizer, todos os membros devem colocar algo à história narrada. A colocação de cada membro da equipe pode realizar-se de forma arbitrária ou regulada de tal modo que cada membro da equipe fornece a informação de forma ordenada, isto é, rotativamente. As histórias são registradas textualmente por um secretário de cada equipe. Posteriormente, as equipes dramatizam as histórias elaboradas. Em último lugar, cada equipe mostra sua imagem, narra a história que foi realizada e se inicia o debate.

Nota:

- ❑ Professor: Selecionar as fotografias em função dos conteúdos que se queira trabalhar com o grupo. Neste programa se recomenda a seleção de imagens que ponham em destaque situações de marginalização, discriminação, violência, racismo... Resaltar a importância de escrever uma boa história antes de fazer a dramatização. Em função das fotografias que se oferecem se podem trabalhar os temas propostos ou outros que nesse momento sejam de interesse para o grupo (família, sexo, drogas, amigos...).
- ❑ Observador: Recolher as histórias elaboradas pelas equipes. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Todos da equipe colaboraram? O que vocês acharam das histórias de seus companheiros? Houve escuta mútua? Houve problemas na elaboração da história? Quais? Como foi resolvido? Foram coerentes? O debate pode-se abrir em torno dos temas que aparecem em destaque nas diversas histórias elaboradas pela equipe.

Material: Várias fotografias (uma por equipe). Folhas. Canetas. Materiais para a dramatização. Ver exemplos de fotografias utilizadas.

Tempo: 1 hora e 30 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ grande grupo

DINÂMICA 13 PROFISSÕES
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência do que pessoalmente nos torna atraentes e rejeitados. • Projetar prospectivamente a auto-imagem. • Analisar as profissões e sua significação.
<p>Descrição da atividade:</p> <p>Aproximadamente durante dez minutos os participantes vão ao quadro-negro, um grupo de cada vez, e escrevem profissões de todo tipo (professor, ladrão, dona de casa, cozinheiro, mecânico, médico, artista, advogado, polícia...) que poderiam assumir ao longo de sua vida.</p> <p>Posteriormente, serão dados outros dez minutos durante os quais os participantes vão ao quadro-negro e marcam com um ponto as profissões que desempenhariam com gosto.</p> <p>Em um terceiro momento, e aproximadamente durante outros dez minutos, vão ao quadro-negro e marcam com uma cruz as profissões que não gostariam de desempenhar.</p> <p>Em último lugar analisam as profissões mais valorizadas e desvalorizadas e os participantes explicam as razões de suas escolhas e rejeições.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor: Fomentar a participação de todos os membros do grupo em todos os momentos. • Observador: Registrar as profissões preferidas/rejeitadas e os argumentos para a eleição e rejeição das mesmas.
<p>Discussão:</p> <p>A discussão se centra: 1) na significação social das profissões preferidas e rejeitadas (que tarefas implicam, que imagem social tem, o que simboliza...) e 2) nas razões que induziram a eleição e a rejeição das mesmas.</p>
<p>Material: quadro-negro Tempo: 60 minutos Estruturação grupal: Pequeno grupo/ grande grupo.</p>

ANEXO B

ENTREVISTA COM OS ADOLESCENTES²⁶³

Nome _____ Idade ____ Data _____

1. Numa escala de 1 a 10 indica quanto gostastes da experiência.

- A., 18 anos: 10. Gostei.
- B., 15 anos: 10. Comportamento excelente de todos.
- C., 13 anos: 10 ... 0. A turma bagunça muito.
- D., 13 anos: 9.
- K., 14 anos: 8.
- L., 14 anos: 10. A maioria foi tri.
- O., 15 anos: 9.
- R., 13 anos: 10. Gostei.

2. De quais atividades gostastes mais e por quê?

- A., 18 anos: Brincar, conversar, jogar bola.
- B., 15 anos: Jogar bareta e dominô.
- C., 13 anos: Gostei, mas não lembro.
- D., 13 anos: Eu achei a brincadeira que eu mais gostei da cabra cega, porque é como se fosse um cego.
- K., 14 anos: Não gostei muito das brincadeiras por serem muito infantis.
- L., 14 anos: Da cadeira, fita, prisioneiro.
- O., 15 anos: Cabra cega porque era divertido.
- R., 13 anos: O prisioneiro porque o cara fica correndo.

3. De quais atividades gostastes menos e por quê?

- A., 18 anos: De poucas.
- B., 15 anos: Da atividade de português.
- C., 13 anos: Não sei.
- D., 13 anos: Não gostei das brincadeiras que escreve no quadro.
- K., 14 anos: Não gostei daquela que colocava o rabo no burro porque parecia umas antas.
- L., 14 anos: Não.
- O., 15 anos: Quase todas porque era infantil demais.
- R., 13 anos: Ficar nariz com nariz porque é coisa de bicha.

4. Comentastes com alguém o que temos feito nos nossos encontros?

- A., 18 anos: Com os guris.
- B., 15 anos: Com a mãe.
- C., 13 anos: Não.
- D., 13 anos: Sim

²⁶³ Devido à dificuldade no uso da escrita que alguns adolescentes mostram e para evitar a identificação dos mesmos optamos por transcrever as respostas dos oito entrevistados.

K., 14 anos: Não. Ninguém me perguntava.

L., 14 anos: Não.

O., 15 anos: Sim, aos meus amigos.

R., 13 anos: Com os amigos. Quando der para fazer na vila faremos também.

5. O que aprendestes em nossos encontros?

A., 18 anos: A estudar, a pintar.

B., 15 anos: Eu me esqueço. O senhor fica planejando para nós fazer.

C., 13 anos: Aprendi. Não sei.

D., 13 anos: Ser brincalhão.

K., 14 anos: A ser criança outra vez.

L., 14 anos: Que tem que seguir os caminhos dos outros. Coisas boas: respeitar, não brigar...

O., 15 anos: A ser brincalhão.

R., 13 anos: Monte de coisa: brincadeira, ser amigo um do outro...

6. Gostarias de continuar? Do mesmo jeito? O que mudarias?

A., 18 anos: Sim, do mesmo jeito.

B., 15 anos: Sim. O senhor é muito legal. Podia ser diferente: ir para o pátio, para o parque Chico Mendes... Tem balanço, um monte de quadra, campo de futebol. Legal, tri-grande.

C., 13 anos: Gostaria.

D., 13 anos: Não. Que as brincadeiras fossem mais de adolescente.

K., 14 anos: Não. Se mudassem as atividades para coisas de adolescentes.

L., 14 anos: Sim, gostaria. Brincadeiras mais difíceis. Eu posso preparar algumas.

O., 15 anos: Sim porque ele é legal.

R., 13 anos: Sim, do mesmo jeito. Só não gostei da brincadeira do nariz.

7. Outras observações.

A., 18 anos: No tempo livre gosto de jogar bola.

B., 15 anos: Posso preparar uma atividade para a turma e combinar para descer no parque. Tenho poucos amigos na escola. Me dou melhor com C.. Apronto quando me dá na telha. O meu sonho é trabalhar de pacoteiro e ter a própria moto.

C., 13 anos:

D., 13 anos:

K., 14 anos: Nada contra seu trabalho porque é um trabalho legal mais com os menores das outras turmas. Eu não faço mais brincadeiras. Desculpe alguma coisa.

L., 14 anos: Não foi legal quando não respeitaram as regras. Pensaram que era coisa de bicha. Eu me incomodo com as gozações dos outros. Eu parei de incomodar. Vieram bater em mim e eu bati primeiro. Eles são inimigos, estão numa gangue e gostam de brigar. É legal ver eles apanhando. Agora só brigo quando mexem. Melhorei no estudo. Agora sou estudante. Quero olhar o meu futuro.

O., 15 anos:

R., 13 anos:

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PARA EDUCADORES										
Nome e data										
Avalie de 1 a 10 os itens seguintes										
										0
1. Nível de motivação	Ao início									
	No meio									
	No final									
2. Grau de satisfação com o trabalho										
3. Grau de dificuldade										
4. Nível de mudança percebido nos alunos após a in- tervenção	1. Auto-estima									
	1.1 Auto-imagem									
	1.2 Satisfação pessoal									
	1.3 Imagem positiva do outro									
	2. Expres- são/compreensão de senti- mentos									
	2.1 Expressão de sen- timentos									
	2.2 Empatia									
	2.3 Respeito									
	3. Relações de coope- ração									
	3.1 Participação									
	3.2 Relações de ajuda									
	3.3 Coesão grupal									
	4. Resolução de con- flitos									
	4.1 Autocontrole da a- gressividade									
	4.2 Flexibilidade									
4.3 Diálogo										

1. Enumera as atividades do programa mais interessantes na tua opinião indicando a razão.
2. Quais elementos do programa mudarias e por quê?
3. Descreve sinteticamente as mudanças positivas mais significativas observadas nos/as alunos/as durante a aplicação do programa. Quais foram os mais beneficiados? Por quê?
4. Esta experiência tem produzido mudanças na relação com teus alunos/as ou no teu saber/fazer pedagógico? Quais?
5. Esta experiência tem sido interessante para os/as alunos/as? Por quê?
6. Outras observações.

PROFESSORA A²⁶⁴

Como não foi possível acompanhar o desenvolvimento das dinâmicas propostas ao grupo da BP1 pelo professor Manolo, não posso avaliar o impacto que estas tiveram no momento da sua realização.

Acredito que o trabalho desenvolvido na turma BP1 durante este ano teve mudanças que só poderemos perceber mais tarde, pois assim se processa a educação, nem sempre conseguimos uma mudança imediata de comportamento, mas esta vai ocorrendo aos poucos conforme os alunos vão assimilando o que é trabalhado com eles.

O simples fato da turma ter a oportunidade de um atendimento exclusivo, com um professor que vem de fora só para trabalhar com eles, além de ser uma referência masculina num mundo feminino, possibilita que se sintam valorizados por toda a escola.

O professor Manolo, durante todo este ano, esteve sempre presente quando solicitada sua participação, construiu uma parceria com a escola em momentos importantes de trabalho com esses alunos, o que ficou evidenciado nas participações do conselho de classe, entrega de avaliação, discussão do caso do aluno C, apresentação das turmas de progressão.

Este envolvimento permitiu que estabelecêssemos um diálogo e uma reflexão sobre as posturas da escola, o futuro escolar desses alunos além das limitações que nos são impostas enquanto educadores.

²⁶⁴ As três professoras que devolveram o questionário não o cumprimentaram. Entregaram um texto com a sua avaliação. Para preservar a identidade delas estamos transcrevendo o texto entregue.

PROFESSORA B

Inicialmente, posso dizer que todas as atividades do programa foram interessantes, tendo em vista a qualidade da proposta e as adaptações necessárias realizadas ao longo do desenvolvimento das mesmas, tendo em vista a realidade e as características apresentadas pela turma.

Quanto a mudanças de elementos do programa não teria a sugerir neste momento, pois estas foram acontecendo desde o início, atingindo igualmente aos níveis propostos a serem avaliados.

Foi muito interessante a forma como se deu o vínculo professor (figura masculina) x aluno, a aproximação destes. Acredito que todos os alunos freqüentes puderam beneficiar-se nesta relação, especialmente o aluno L que, desde o início da manhã aguardava a presença do professor e da dinâmica a ser aplicada: *o convite à brincadeira*.

Esta experiência veio acrescentar que a flexibilidade e disponibilidade a mudanças, nesta dada realidade, em especial, são de suma importância, pois também pressupõe a relação professor x aluno para o desenvolvimento das propostas em sala de aula. Contudo, há que se ter limites em relação a estas modificações, respeitando o processo de desenvolvimento cognitivo, quero dizer, o processo ensino-aprendizagem e regras de convivência para o bem-estar do ser humano.

Como sugestão, deixaria a de ser realizada anteriormente a observação dos alunos e da realidade para posterior elaboração do programa; mais discussões no coletivo de professores que atendem a turma, trocas de experiências, assim como com SOE e SOP; pois as que houveram foram enriquecedoras.

PROFESSORA D

É importante iniciar meu relato dizendo que um dos meus módulos, que são dois na semana, com a turma BP1, iniciava logo após o encontro com o Manolo. Acredito que este fato faz toda a diferença na postura dos alunos nas minhas aulas, porque nunca²⁶⁵ houve uma situação de agressão física nestes períodos, diferente do que acontecia em outros dias da semana.

Sentia os alunos, após o trabalho com o Manolo, mais tranquilos, seguros e mais dispostos a trocas de aprendizagens. É claro que algumas intervenções foram feitas, mas nos últimos dois meses, nenhuma ocorrência foi vivenciada.

Acredito que os alunos mais beneficiados foram os que freqüentaram mais a escola neste período. Cito, principalmente, L, A. e B.

Penso que a aprendizagem formal está diretamente vinculada ao relacionamento professor/aluno, e quando o professor está atento às especificidades do aluno e se sente comprometido com seu avanço cognitivo e emocional, já temos um bom começo. Melhor, ainda, quando o aluno também está aberto a novos conhecimentos e com sua auto-estima elevada. Vejo que o trabalho do Manolo também contribuiu neste sentido.

Atualmente, todos os alunos freqüentes em aula já conseguem resolver as poucas situações de conflitos que aparecem com mais adequação, sem agressão física. Todos estão desenvolvendo as propostas, evidenciando avanço na autonomia e na postura.

Como sugestão, acredito que seria importante que todos os professores da turma pudessem participar de alguns momentos junto com os alunos destas atividades com o Manolo. Também, poderia ser pensado um projeto com a participação dos professores, alunos, Manolo e, talvez outras parcerias.

²⁶⁵ O grifo é da professora.