

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MANUEL ALFONSO DÍAZ MUÑOZ

EDUCAR PARA A PAZ:
COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS

São Leopoldo

2011

MANUEL ALFONSO DÍAZ MUÑOZ

EDUCAR PARA A PAZ:
COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS

Tese de Doutorado

Para a obtenção do grau de Doutor em
Teologia

Faculdades EST

Programa de Pós-Graduação

Área: Religião e Educação

Orientador: Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D542e Díaz Muñoz, Manuel Alfonso

Educar para a paz: comportamentos pró-sociais / Manuel Alfonso Díaz Muñoz ; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.

367 f. : il.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Paz – Educação e ensino. 2. Violência na escola. 3. Jovens e paz – Brasil . 4. Educação – Finalidades e objetivos. 5. Educação moral. 6. Pluralismo religioso. I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Título.

MANUEL ALFONSO DÍAZ MUÑOZ

EDUCAR PARA A PAZ:
COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de Doutor em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área: Religião e Educação

Data: 6 de junho de 2011

Manfredo Carlos Wach – Doutor em Teologia – EST

Remi Klein – Doutor em Educação – EST

Valério Guilherme Schaper – Doutor em Teologia – EST

Clemildo Anacleto Silva – Doutor em Teologia – IPA/RS

Edgar Zanini Timm – Doutor em Educação – IPA/RS

AGRADECIMENTOS

A Deus
Pela vida.

À minha esposa Graciete
Pela força, equilíbrio e amor.

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

À auxiliar da pesquisa Valéria Souza
Pelo empenho, organização e entusiasmo.

Aos adolescentes e educadores das escolas
participantes na pesquisa.
Pela acolhida.

Ao Centro Universitário Metodista Izabela
Hendrix de Belo Horizonte
Pelo incentivo para o crescimento.

Às Faculdades EST
Pela confiança no projeto.

À CAPES,
Pelo apoio econômico para realizar o
Doutorado.

RESUMO

O tema central da tese é a educação para a paz na escola. É abordado a partir da bibliografia disponível e da investigação realizada durante o ano letivo de 2009 com 151 adolescentes de quatro escolas da rede pública e particular da região metropolitana de Belo Horizonte. A pergunta fundamental e motivadora da tese é: é possível educar para a paz na escola? Com o foco nesta questão central e a partir da hipótese inicial de que na medida em que educarmos comportamentos pró-sociais na escola, inibiremos os comportamentos violentos, foi realizada a pesquisa de campo com o objetivo geral 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. Foram objetivos específicos da investigação realizada os seguintes: entender a educação para a paz como um compromisso fundamentado na experiência religiosa expressada nas diferentes tradições e como elemento central numa proposta de diálogo inter-religioso; estudar a adolescência como etapa privilegiada de intervenção psicopedagógica; analisar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção psicopedagógica de educação para a paz na escola. A pesquisa combina métodos qualitativos e quantitativos ao usar o modelo experimental-estatístico, com um delineamento experimental multigrupo de medidas repetidas pré-teste/pós-teste, junto com o observacional-descritivo, privilegiando a observação participante. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teológica da tese desde uma perspectiva pluralista e libertadora que privilegia o diálogo inter-religioso. O segundo capítulo é dedicado à fundamentação psicopedagógica da pesquisa e reflete sobre o binômio educação integral para a paz / comportamento pró-social. O terceiro capítulo descreve o percurso e a opção metodológica adotada na investigação. Finalmente o quarto analisa os dados coletados tomando como referência básica as quatro variáveis trabalhadas no programa de intervenção implementado com os adolescentes sujeitos da investigação e relacionadas todas elas com comportamentos pró-sociais: autoestima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos. A pesquisa constatou a efetiva diminuição dos comportamentos violentos dos adolescentes na sala de aula, especialmente nas escolas da rede pública participantes, junto com sinais de avanços na manifestação de comportamentos pró-sociais, mostrando que é possível e viável educar para a paz nas escolas através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação.

Palavras-chave: diálogo inter-religioso, educação para a paz, violência escolar, comportamentos pró-sociais.

ABSTRACT

The central theme of theses is education for the peace at school. This theme is discussed based on the bibliography available and on investigation. The investigation was carried through the school year of 2009 with 151 adolescents from four public schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. The fundamental and motivating question of the thesis is: Is it possible to educate for peace at school? With the focus on this central issue and from the initial hypothesis that the extent to educate pro-social behavior at school, inhibit violent behavior. A field research was conducted with the aim to investigate the factors that, in a proposal of education for the peace, favors the development of pro-social behaviors in the adolescents and prevents violent behavior at school. Our research was motivated by the following points: understanding education for the peace as a religious experience based on the commitment expressed in the different traditions and as a central element in a proposal for inter-religious dialogue and to study the adolescent stage as prime psychopedagogical intervention, analyze the implementation of a psychopedagogical intervention program of education for the peace at school. The research combines qualitative and quantitative methods to use the experimental-statistical model, with a multigroup experimental design with repeated measures pre-test/post-test, along with observational and descriptive, focusing on participant observation. The first chapter is related to the theological foundation of the research from a pluralistic and liberating perspective that focuses interreligious dialogue. The second chapter refers to the psychopedagogical fundamentals of the research and reflects on the dual integral education for peace / pro-social behavior. The third chapter describes the course and the methodological approach used to carry out this research. 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 implemented with adolescent subjects of the investigation and all of them related to prosocial behaviors: self-esteem, expression / comprehension of feelings, cooperation relations and conflict resolution. The research showed the effective reduction of violent behaviors of adolescents in the classroom, especially in public schools participating, along with signs of progress in the demonstration of prosocial behaviors, showing that it is possible and feasible to educate for the peace at schools through psychopedagogical intervention programs which are easily implemented.

Keywords: inter-religious dialogue, education for the peace, school violence, pro-social behavior.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E PAZ: FUNDAMENTAÇÃO TEOLÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ | 15 |
| 1.1 DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E PAZ..... | 17 |
| 1.1.1 <i>Ecumenismo</i> | 18 |
| 1.1.2 <i>Diálogo inter-religioso</i> | 21 |
| 1.1.3 <i>Macroecumenismo</i> | 24 |
| 1.2 AS GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS E O SONHO DA PAZ..... | 28 |
| 1.2.1 <i>A tradição bíblica judaica</i> | 30 |
| 1.2.2 <i>A tradição neotestamentária cristã</i> | 34 |
| 1.2.3 <i>O islamismo</i> | 45 |
| 1.2.4 <i>O hinduísmo</i> | 49 |
| 1.2.5 <i>O budismo</i> | 54 |
| 1.3 ORDEM MUNDIAL, ÉTICA GLOBAL E PAZ..... | 57 |
| 1.3.1 <i>Um novo paradigma ético mundial</i> | 59 |
| 1.3.2 <i>Ethos mundial e educação</i> | 68 |
| 1.4 TESES E DESAFIOS DESDE O OLHAR DA TEOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PAZ MUNDIAL..... | 73 |
| 2. EDUCAR COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS: FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ | 76 |
| 2.1 EDUCAR INTEGRALMENTE NA SOLIDARIEDADE..... | 77 |
| 2.1.1 <i>O adolescente e seu mundo: uma oportunidade para a paz</i> | 79 |
| 2.1.2 <i>A educação moral</i> | 93 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.3 Uma pedagogia para a paz | 106 |
| 2.2 COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS | 121 |
| 2.2.1 Comportamento antissocial: agressão e violência..... | 122 |
| 2.2.2 Comportamento pró-social: variáveis associadas | 130 |
| 2.2.3 Resiliência e comportamento pró-social | 144 |
| 2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS DESDE A PSICOPEDAGOGIA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ | 149 |
| 3 UMA PROPOSTA METODOLOGICA SEMPRE INCOMPLETA | 154 |
| 3.1. DELINEAMENTO | 155 |
| 3.1.1 A pesquisa em educação: necessidade de metodologias alternativas..... | 157 |
| 3.1.2 A realidade é mais complicada: entrelaçamento de perspectivas. | 160 |
| 3.1.3 Não tem como ficar de fora: atitude participante | 165 |
| 3.2 PROTAGONISTAS | 169 |
| 3.2.1 O cenário: as escolas | 169 |
| 3.2.2 Os atores: adolescentes e educadores..... | 176 |
| 3.3 COLETA DE DADOS | 177 |
| 3.3.1 Vamos ver e escutar: observação | 178 |
| 3.3.2 Vamos mensurar: Escala Fatorial de Socialização – EFS | 186 |
| 3.3.3 Vamos perguntar: questionário..... | 194 |
| 3.3.4 Vamos ler: documentos | 195 |
| 3.3.5 Vamos brincar: as dinâmicas | 197 |
| 4. É POSSÍVEL EDUCAR PARA A PAZ NA ESCOLA? | 202 |
| 4.1 UMA REALIDADE COMPLEXA: ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS..... | 204 |
| 4.1.1 A Escala Fatorial de Sociabilidade –EFS..... | 204 |
| 4.1.2 A planilha de observação diária | 207 |
| 4.1.3 Os diários de classe..... | 210 |
| 4.1.4 Os questionários de avaliação | 212 |
| 4.2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA | 221 |
| 4.2.1 Variáveis familiares..... | 223 |
| 4.2.2 Variáveis escolares..... | 228 |

| | |
|---|------------|
| <i>4.2.3 Variáveis socioeconômicas e culturais.....</i> | <i>244</i> |
| <i>4.2.4 Variáveis comportamentais.....</i> | <i>247</i> |
| 4.3 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ COMO PROCESSO PEDAGÓGICO DINÂMICO: CONFLITO E DIÁLOGO..... | 250 |
| <i>4.3.1 A educação para a paz como processo dialógico-conflitivo.....</i> | <i>250</i> |
| <i>4.3.2 A educação para a paz como processo formativo: um novo olhar docente.....</i> | <i>256</i> |
| <i>4.3.3 Conteúdos de aprendizagem para uma educação para a paz.....</i> | <i>261</i> |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 268 |
| REFERÊNCIAS | 274 |
| ANEXO A..... | 291 |
| ANEXO B..... | 292 |
| ANEXO C..... | 293 |
| ANEXO D..... | 294 |

INTRODUÇÃO

O problema da violência nas escolas virou “tema de moda” nos meios de comunicação brasileiros e mundiais. Fala-se de um aumento dos sintomas de violência e agressividade física ou verbal que atenta contra os direitos individuais e coletivos e que obstaculiza a convivência democrática nos centros escolares. A violência, que atinge a sociedade no seu conjunto, parece ferir de forma especial os 21 milhões de adolescentes brasileiros¹. A escola, espaço privilegiado de subjetivação da criança e do adolescente, não está dando conta dos conflitos que estavam acontecendo e passa a ser um dos fatores de ruptura do laço social. Esta constatação adquire tons dramáticos em muitas escolas públicas de bairros periféricos², mas se faz presente, de diferentes formas, em todos os âmbitos da vida educativa³.

Apesar do alarme social que o tema provoca, as questões referentes às relações entre violência e educação ainda estão pouco estudadas do ponto de vista acadêmico. Faltam estudos e estatísticas oficiais que tratem do assunto de forma global, assim como critérios comuns ou dados sobre os tipos de ocorrência que permitam um diagnóstico e acompanhamento sistemático do fenômeno. Os primeiros estudos acadêmicos foram

¹ O Brasil é um país jovem: 30% dos seus 191 milhões de habitantes têm menos de 18 anos e 11% da população possui entre 12 e 17 anos. Fonte: FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF: **Situação mundial da infância 2011**. Caderno Brasil. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm, p.4. Acessado em 01/03/2011.

² 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, p.55.

³ A última pesquisa publicada pelo SIMPRO-MG, em novembro de 2009, que verifica a percepção do docente sobre a violência nos estabelecimentos de ensino do setor privado em Belo Horizonte mostra que 20% dos docentes pesquisados presenciaram o tráfico de drogas na escola, e mais da metade (62%) disse ter presenciado a agressão verbal. O estudo aponta ainda que 39% dos professores relataram ter visto situações de intimidação, e 35%, de ameaça. O 53% dos pesquisados presenciaram situações em ocorreram danos ao patrimônio da escola, e outros 20% disseram ter testemunhado danos ao patrimônio pessoal. Ainda, 14% dos entrevistados já presenciaram furto, e 10%, roubo. Cfr. RIGOTTI, José Irineu; TOSTA, Sandra (Coord.). **Rede particular de ensino: vida de professor e violência na escola**. Belo Horizonte: SIMPRO-MG, 2009. Disponível em <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?idCanal=118&IdMateria=1286> Acessado em 25/11/2009.

realizados, na década de 1950, nos Estados Unidos, mas somente nos anos 80 começou o debate no Brasil sobre a violência nas escolas⁴. Deste modo, a maior parte da pesquisa produzida se deu somente nos últimos anos. Marília Pontes Sposito, verifica que de um total de 8.667 teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil, somente nove investigaram o tema da violência escolar⁵.

Embora o alarme social provocado e a carência de estudos sobre o tema sejam fatores motivacionais importantes, a motivação principal da escolha do tema *Educação para paz: comportamentos pró-sociais* vem da minha trajetória pessoal e profissional, que derivou na dissertação de Mestrado defendida no ano de 2006 no IEPG com o título de *Educar para a paz: análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes*.⁶ De fato, o ponto de partida da presente tese é a conclusão da dissertação: existem indícios reais de que na medida em que educamos comportamentos pró-sociais na escola, inibimos os comportamentos violentos e que, por tanto, existe uma relação entre estes comportamentos e a educação para a paz⁷. Na tese pretende-se dar continuidade e ampliar a investigação realizada buscando uma maior generalização dos resultados obtidos.

Mais recentemente, no aspecto pessoal, dois eventos têm me impactado de forma direta: o massacre de 12 crianças numa escola do bairro carioca de Realengo o dia 7 de abril passado e o assassinato do Prof. Kássio Gomes, o dia 7 de dezembro de 2010, por um aluno inconformado com a sua reprovação. O primeiro pela sua barbárie e por manifestar um tipo de violência que creiamos impensável para a realidade brasileira, o segundo porque a vítima era colega de trabalho no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, de Belo Horizonte. Os

⁴ 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.

⁵ Nas Ciências Sociais o panorama ainda é mais desolador, pois nesse período nenhuma dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de 2.495 trabalhos de onze programas de pós-graduação de Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. SPÓSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001, p.89.

⁶ MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Educar para a paz: análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes**. 2007. 151 p. Dissertação para a obtenção do Mestrado em Teologia. Facultades EST.

⁷ Conclusões derivadas de revisões sobre programas nesta área também parecem confirmar esta hipótese inicial. GARAIGORDOBIL, Maite **Intervención psicológica con adolescentes**. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide, 2000, p. 56.

dois tem acentuado em mim a urgência de procurar caminhos de solução ao fenômeno da violência nas escolas.

Propostas para combater a violência em todas suas formas, especialmente as que causam maior alarme social, têm surgido desde diferentes âmbitos, quase sempre adotando uma visão repressora da violência e das pessoas supostamente causadoras dela: presença permanente de policiais e a instalação de detectores de metais, a redução da idade penal, a reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente, e até sua eliminação, a criminalização dos atos caracterizados como “bullying” na escola, entre outras. Nesta linha, resulta estarrecedor e ao mesmo tempo, revelador do fracasso da instituição escolar na tentativa de abordar o fenômeno da violência, o dado de que em três anos, de 2008 a 2010, em Minas Gerais, a Polícia Militar lavrou 4.335 boletins de ocorrência referentes a atos violentos acontecidos em escolas, principalmente estaduais e municipais⁸.

Junto com o 95% dos educadores mineiros entrevistados na já citada pesquisa do SINPRO, acredito que a violência na escola tem solução. Ainda mais, entendo, ao propor o tema da educação para a paz para a tese, que o fenômeno da violência é complexo e que não deve ser compreendido desde uma perspectiva negativa, repressora, mas dialógica e proposicional, na linha de uma educação para a paz que favoreça a manifestação de comportamentos pró-sociais no âmbito educacional.

Desta problemática surge a pergunta fundamental e motivadora da presente tese: é possível educar para a paz na escola? Com o foco nesta questão central e a partir da hipótese inicial de que na medida em que educarmos comportamentos pró-sociais na escola, inibiremos os comportamentos violentos, foi realizada durante o ano de 2009 uma pesquisa de campo com o objetivo geral 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. Logicamente, somente poderemos elaborar uma proposta educativa efetiva se conhecermos esses fatores.

Igualmente, foram objetivos específicos da investigação realizada os seguintes:

⁸ HEMERSON, Landercy. Violência escolar mobiliza PM. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 18 mar. 2011, Caderno Gerais, p.24. Mais assustador ainda é o dado de 1.200 policiais militares trabalham atualmente na vigilância das escolas mas que, segundo a própria corporação, seriam necessários 4.000.

- Entender a educação para a paz como um compromisso fundamentado na experiência religiosa expressada nas diferentes tradições e como elemento central numa proposta de diálogo inter-religioso.
- Estudar a adolescência como etapa privilegiada de intervenção psicopedagógica.
- Analisar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção psicopedagógica de educação para a paz na escola.

Participaram na investigação 151 adolescentes de quatro escolas, duas da rede particular e duas da rede pública, da Região Metropolitana de Belo Horizonte durante o ano letivo de 2009. O fruto da pesquisa realizada é a presente tese, estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teológica da tese. Ele, desde uma perspectiva pluralista e libertadora que privilegia o diálogo inter-religioso, aprofunda nas contribuições que as diferentes religiões podem dar na formulação de um projeto ético global que permita a construção da paz mundial e, a partir delas, oferecer referências concretas para os educadores preocupados com a temática da paz.

O segundo capítulo fundamenta psicopedagogicamente a pesquisa objeto desta tese. É feita uma reflexão sobre o binômio *educação integral para a paz / comportamento pró-social*, fundamentando essa relação a partir das contribuições advindas de três linhas de pesquisa:

1. Em Psicologia Evolutiva, mantendo o foco na adolescência.
2. Em Pedagogia, especialmente na linha de educação nos valores, para a paz e os direitos humanos.
3. Em Psicologia Social, concentrando atenção na conceituação do comportamento pró-social e no estudo das diferentes variáveis associadas a ele.

O terceiro capítulo da tese descreve o percurso e a opção metodológica adotada na investigação, que combina métodos qualitativos e quantitativos ao usar o modelo experimental-estatístico, com um delineamento experimental multigrupo de medidas repetidas pré-teste / pós-teste, junto com o observacional-descritivo, privilegiando a observação participante. Por focar a 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 a principal técnica adotada é a pesquisa de campo⁹, desde uma atitude participante¹⁰.

O quarto capítulo recolhe a pergunta central da tese para respondê-la a partir da análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa usados tanto desde a perspectiva quantitativa quanto a qualitativa, do estudo dos fatores que estão ligados aos comportamentos violentos, da compreensão do diálogo e o conflito como componentes essenciais e dinâmicos na proposta pedagógica de educação para a paz e da avaliação das mudanças observadas nas variáveis comportamentais trabalhadas no programa de intervenção proposto. A referência básica de análise são as quatro variáveis trabalhadas no programa de intervenção implementado com os adolescentes sujeitos da investigação e relacionadas todas elas com comportamentos pró-sociais: autoestima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos.

O trabalho que estou apresentando não é o fruto apenas de quatro anos de estudo nem de um ano de pesquisa de campo, é o fruto de uma vida de compromisso com a educação, de militância na área da criança e do adolescente e de fé. A motivação fundamental vem da fé no Deus da vida. Nosso Deus, chamado pelos seres humanos com nomes diversos (Javé, Alá, Olorum, Brahma...) tem uma vontade única: que seus filhas e filhas tenham vida e vivam como irmãos, em paz. Como cristão, a fé no Deus de Jesus Cristo me impede ficar indiferente perante a dor e o sofrimento das nossas crianças e adolescentes e me exige trabalhar pela dignificação da vida e a construção da paz. Acredito que a tese agora apresentada contribui na sinalização de novos caminhos para nós, educadores comprometidos com a causa da paz e da justiça.

⁹ BURGESS, Robert G. **A Pesquisa de Terreno**: Uma Introdução. Oeiras: Celta, 1997. p.85-109.

¹⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.9-62. Seguindo este autor, entendo esta atitude como uma postura pedagógica de intervenção qualitativa não determinista.

1 DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E PAZ: FUNDAMENTAÇÃO TEOLÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Abba, Pai de Jesus, Pai nosso, Pai querido: uns amigos (irmãos) me propuseram que te escrevesse uma carta para poder publicá-la, juntas com outras, refletindo a experiência de uns e outros perante o fenômeno religioso, para fomentar o diálogo cristão-ecumênico, inter-religioso, ético interhumano, místico-mistérico, em que todos possamos aprender algo de todos, compreender-nos melhor, amar-nos e respeitar-nos mais. Pareceu-me que isto seria do teu agrado. Por isso te escrevo.¹¹ (Tradução própria).

Ao começar este primeiro capítulo da tese faço minhas as palavras do respeitado teólogo espanhol Díaz–Alegría: pareceu-me que isto seria do agrado do Deus da vida e por isso escrevo. A primeira e fundamental motivação na escolha do tema da tese é religiosa. A construção da paz e a dignificação da vida aparecem como exigência ética da fé no Deus de Jesus Cristo. Não é ser do “agrado de Deus” a divisão, a morte e a violência, apesar de que muitos desses males foram e são provocados ou justificados por posições religiosas. Os nomes pelos quais os seres humanos chamam o criador são diversos: Deus, Alah, Olorum, Brahma... mas a vontade d’Ele é uma só: que seus filhos e filhas vivam em paz, como irmãos.

Entendo que o ponto de partida deve ser teológico porque, conforme reconhece Hasselmann¹², ao longo da história não foi grande a contribuição das religiões universais para a paz no mundo. As experiências negativas protagonizadas, sobretudo, pelas religiões monoteístas (judaísmo, cristianismo e islamismo) e sua tendência secular de se aliarem com os poderosos poderia nos levar a pensar que não existe alternativa realista válida para o tema da paz mundial proveniente do campo religioso. Na história da humanidade, as questões

¹¹ *Abba, Padre de Jesús, Padre nuestro, Padre querido: unos amigos (hermanos) me proponen que te escriba una carta para poder publicarla, juntas con otras, reflejando la experiencia de unos y otros frente al hecho religioso, para fomentar el diálogo cristiano-ecuménico, interreligioso, ético, interhumano, místico histórico, en que todos podamos aprender algo de todos, comprendernos mejor, amarnos y respetarnos más. Me ha parecido que esto te sería grato a ti. Por eso te escribo.* DÍAZ-ALEGRIA, José María. Rostro jesuánico. In VARIOS AUTORES. **50 Cartas a Dios**. 3. ed. Madrid: PPC, 2006, p. 66.

¹² HASSELMANN, Christel. A Declaração sobre Ética Global de Chicago. **Concilium**, Petrópolis, n. 292, v.4, p.25-39, 2001.

religiosas tem sido a causa de inúmeros conflitos bélicos ou os têm justificado¹³. No primeiro caso se situam as Cruzadas, as guerras na Europa da Idade Média ou a guerra dos Bálcãs. No segundo suposto poderíamos colocar o exemplo da guerra civil espanhola, ou, mais recentemente, a guerra de Iraque, onde apesar de não existir uma linguagem rigorosamente religiosa, é justificada pela defesa de “sagrados” valores morais como a liberdade ou a democracia. De acordo com uma pesquisa francesa, dos 66 conflitos armados existentes em 1994, 34 deles tinham como motivo primário ou secundário a religião¹⁴. O teólogo brasileiro Leonardo Boff é contundente na sua justificativa da urgência do diálogo inter-religioso na atualidade: “o fundamentalismo e o terrorismo atuais se enraízam profundamente em convicções religiosas”¹⁵.

Tal e como reconhece o pesquisador gaúcho Marcelo Guimarães¹⁶, o século XX coloca de forma definitiva o problema da paz no centro do debate ético contemporâneo, seja pelas experiências negativas testemunhadas, tais como o holocausto ou a bomba atômica, bem pelos frutos do consenso e diálogo evidenciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. As religiões não podem e nem devem ficar de fora numa questão a qual depende o futuro da humanidade. Até, pelo menos, para recuperarem sua credibilidade. História, conteúdo e motivação para construir a paz mundial não lhes falta. Falta-lhes vontade.

O objetivo central deste primeiro capítulo é duplo: aprofundar nas contribuições que as diferentes religiões podem dar na formulação de um projeto ético global que permita a construção da paz mundial e, a partir delas, oferecer referências concretas para os educadores preocupados com a temática da paz. A estruturação dele segue a trilha marcada por Hans Küng para a sobrevivência global¹⁷:

Não haverá paz entre as nações, se não existir paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões. Não haverá diálogo entre as religiões, se não existirem padrões éticos globais. Nosso planeta não haverá de sobreviver, se não houver um etos global, uma ética para o mundo inteiro.

¹³ PANNIKAR, Raimon. **Cultural disarmament**. The way to peace. Luisville: Westminster John Knox Press, 1995a, p. 29-31.

¹⁴ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um mundo novo é possível**. São Leopoldo, Sinodal, 2004, p. 50- 51.

¹⁵ BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Convivência, respeito e tolerância. Petrópolis, Vozes, 2006, p.107.

¹⁶ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**. Sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p. 17.

¹⁷ KÜNG, Hans. **Religiões do mundo**. Em busca dos pontos comuns. Campinas: Verus Editora, 2004, p. 280.

A primeira parte do capítulo estará dedicada à questão do diálogo inter-religioso, seu desenvolvimento histórico e as perspectivas futuras. A segunda estará focada nas contribuições que as grandes tradições religiosas podem trazer para a construção da paz mundial. A terceira estará centrada na concretização desse projeto ético mundial e suas consequências para a educação. Na quarta formularei as teses e desafios derivados da reflexão realizada.

1.1 DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E PAZ

A afirmação de Hans Küng de que não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões é unanimidade entre teólogos de diferentes tendências. A questão de reflexão é saber como e qual deve ser a natureza desse diálogo e as possibilidades reais de que aconteça. Neste capítulo tentaremos aprofundar conceitual e historicamente este tema a partir de três conceitos teológicos básicos e, sequencialmente, mais amplos: ecumenismo, diálogo inter-religioso e macroecumenismo.

Este primeiro passo é imprescindível para podermos refletir posteriormente sobre o projeto de etos mundial e o trabalho pela paz. Neste sentido, podemos afirmar que o diálogo entre as religiões não é uma opção, é uma necessidade, é uma urgência, é um imperativo. Diante de um mundo atormentado pela fome, a injustiça, a miséria, a exclusão e pelo abuso de poder, nos lembra o teólogo das religiões Paul Knitter¹⁸, as diferentes religiões são convocadas a assumir uma nova perspectiva: a salvaguarda da humanidade e da criação. Existe uma causa comum motivadora do diálogo, a luta contra o sofrimento humano e a destruição do planeta, e existe um caminho ético comum a todas as tradições religiosas (abraâmicas, asiáticas ou indígenas) o equilíbrio entre o interesse por si mesmo e pelo outro¹⁹.

¹⁸ Apud TEIXEIRA, Faustino. A interpelação do diálogo inter-religioso para a teologia. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Sarça ardente**. Teologia na América Latina: Prospectivas. São Paulo: Soter/Paulinas, 2000, p. 420.

¹⁹ KNITTER, Paul F. Prólogo. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Orgs.) **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo, Paulinas, 2008, p.10.

1.1.1 Ecumenismo

Um dos temas emergentes da teologia do final do séc. XX é o movimento ecumênico. Este termo deriva do grego *oikuméne*, que significa “toda a terra habitada”. Desde o ponto de vista teológico assume um tríplice significado podendo fazer referência à:

1. Igreja Católica (“universal”);
2. unidade dos cristãos; e
3. comunidade mundial das religiões.

O movimento ecumênico surge perante o desafio do testemunho nas missões durante o séc. XIX. A consciência da necessidade de superar as divisões entre as igrejas cristãs teve seu momento mais alto com a Assembleia de Edimburgo de 1910, marco oficial do movimento ecumênico²⁰. Duas conferências surgiram dessa iniciativa. A primeira, chamada Vida e Ação e inspirada na teologia liberal, tinha uma orientação pastoral e social; a segunda, chamada Fé e Constituição e inspirada na teologia dialética, tinha uma orientação doutrinal. Em maio de 1938 membros das duas conferências, reunidos em Utrecht, criaram o Comitê Provisório do Conselho Mundial de Igrejas, que lançou as bases do que seria posteriormente o CMI. No ano de 1939, em Tambaram, na Índia, o Conselho Missionário Internacional mostrou o interesse de também formar parte desta iniciativa. Após um período de formação e estruturação desse novo organismo, no dia 22 de agosto de 1948, na cidade de Amsterdam, Holanda, 147 igrejas de 44 países que representavam todas as famílias confessionais do mundo cristão, com exceção da Igreja Católica reuniram-se para a fundação do CMI, que começou formalmente sua caminhada no dia seguinte, 23.

Em 1961, com a adesão plena do Conselho Missionário Internacional na III Assembleia do CMI na cidade de Nova Délhi, Índia, o Conselho Mundial de Igrejas foi oficializado e todos os conselhos anteriores tornaram-se comissões permanentes. Nesta Assembleia define-se com clareza a natureza do CMI: “uma comunidade de Igrejas que confessam a Jesus Cristo como Deus e Salvador, segundo o testemunho das Escrituras, e

²⁰ ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da Esperança**. Paulo Freire no CMI. São Paulo: ASTE, 2005, p. 39-49.

procuram responder juntas à sua vocação comum para glória do Deus Único, Pai, Filho e Espírito Santo”²¹. Assim, o CMI entende-se como um organismo composto de igrejas cristãs associadas visando a unidade, solidariedade, serviço e apoio mútuos. No ano de 1971, na IV Assembleia, em Uppsala, Suécia, foi a vez do Conselho Mundial de Educação Cristã, com raízes no movimento das escolas dominicais do século XVIII, aderir ao CMI. No ano de 2006, a IX Assembleia aconteceu em Porto Alegre, Brasil.

Na atualidade, o Conselho Mundial de Igrejas reúne 349 igrejas e denominações de 110 países²². Trabalha a partir dos seus escritórios centrais em Genebra, Suíça, para realizar, apoiar e coordenar as atividades ecumênicas pedidas pelas igrejas-membro, estruturando-se em quatro setores (Estudo e Ação, Relações, Comunicação e Finanças) e quatro comissões (Fé e Ordem, Missão e Evangelização, Justiça, Paz e Criação e Educação e Formação Ecumênica). O CMI prioriza o trabalho com o diálogo inter-religioso e especialmente focado no continente africano, nas questões sociais e na solidariedade ecumênica.

O amadurecimento da consciência ecumênica no catolicismo foi mais lento. O ponto de inflexão foi o Concílio Vaticano II (1962/1965), em que se vê a Igreja mais como povo de Deus a caminho e comunhão que como hierarquia e poder. É uma Igreja solidária com a humanidade (*Gaudium et Spes*), aberta ao diálogo e à cooperação com os “irmãos no Senhor” (*Unitatis Redintegratio*) e compreendida desde a categoria de comunhão (*Lumen Gentium*)²³. Esta nova orientação permitiu que mantivesse relações com outras igrejas cristãs e optasse pelo estatuto de observador na CMI, constituindo desde 1965 um grupo misto de trabalho, com 8 elementos do CMI e 6 da Igreja Católica, para refletir sobre problemas do ecumenismo, sem poder decisório.

No Brasil, em meados da década de 1980, foi criado o CONIC (Conselho nacional de Igrejas Cristãs), do qual faz parte também a Igreja Católica. Frutos concretos desta iniciativa foram a Campanha da Fraternidade Ecumênica dos anos 2002, com o tema *Dignidade humana e paz*, e 2005, com o tema *Solidariedade e paz*.

²¹ ANDREOLA e RIBEIRO, 2005, p.49

²² WORD COUNCIL OF CHURCHES: <http://www.oikoumene.org> Acessado em 01/05/09.

²³ Estes documentos podem ser acessados no site oficial do Vaticano. A SANTA SÉ: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.htm. Acessado em 01/05/09.

Talvez, passados cerca de cinquenta anos, podemos verificar que as aproximações entre as diversas igrejas cristãs não são tão significativas como todos desejaríamos²⁴, Contudo, deve-se reconhecer que nestes anos o esforço de aproximação ecumênica das igrejas tem-se concretizado em importantes documentos: o BEM (Batismo, Eucaristia e Ministério); a Declaração conjunta católica e luterana sobre justificação pro graça; a Declaração conjunta católica e anglicana. Segundo Rosino Gibellini²⁵, apesar das dificuldades encontradas na discussão de temas eclesiológicos, o diálogo avança. E nessa tarefa os teólogos podem dar sua maior contribuição. Gibellini, na sua obra *A teologia do século XX* nos ajuda a ter uma visão de conjunto das propostas teológicas mais importantes.

Assim, já que não dá para adiar a questão ecumênica nem para retroceder, para Yves Congar o problema fundamental é combinar a unidade e a diversidade. Sua proposta consiste em que cada igreja reinterprete seus escritos normativos e repense seus dogmas à luz da Sagrada Escritura e das demandas evangélicas da realidade atual para encontrar o núcleo essencial da sua tradição e preparar um futuro concílio onde reformulem juntas uma fé comum.

Heinrich Fries e Karl Rahner coincidem ao afirmar que o que está em jogo na questão ecumênica é a própria identidade cristã. Seu projeto ecumênico é enunciado em 8 teses:

1. A base é uma comum profissão de fé.
2. Exigência de “tolerância gnosiológica extensiva”.
3. Comunhão de igrejas particulares na Igreja una.
4. Reconhecimento do serviço de Pedro como guia da cristandade.
- 5-7. Reconhecimento dos ministérios.
6. Partilha fraterna em todos os aspectos da vida.
8. Comunhão celebrativa.

Uma variante deste modelo é proposta por Oscar Cullmann, evangélico, que sustenta a ideia da união das igrejas como federação. É a unidade na diversidade dos diferentes

²⁴ OLIVEIRA, Rui A. Costa. Esforços no diálogo ecumênico, interreligioso e intereclesial. **Revista Lusófona de Ciências das Religiões**. ano IV, n.7-8, p. 141-160, 2005

²⁵ GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 487-513.

carismas que o Espírito deixou em cada igreja. Seria uma estrutura flexível a serviço da unidade. O seu modelo da diversidade reconciliada seria vista por Fries e Rahner como uma etapa anterior ao modelo de unidade orgânica.

Hans Küng aparece como um dos teólogos católicos mais empenhados na questão ecumênica. O que, inicialmente, era uma proposta de Teologia Ecumênica vira Teologia das Religiões. O método ecumênico praticado por ele consiste em voltar à mensagem cristã originária, ao Evangelho, com critérios exegéticos rigorosos, para avaliar a tradição eclesiástica e as confissões cristãs e chegar à conclusão de que as diferenças confissionais não justificam mais a divisão. Assim, realiza uma dura crítica da estrutura hierárquica e rígida da Igreja Católica, assim como do conceito de infalibilidade, embora afirme, ao mesmo tempo, o primado ministerial de Pedro. Para Küng, uma verdadeira ecumenicidade integra diferentes atitudes de fundo: catolicidade como senso de unidade e da continuidade da tradição da fé, evangélicidade como constante referência ao Evangelho e como exigência de reforma.

Küng, na sua obra *Teologia a caminho*²⁶, parte do conceito de paradigma entendido como modelo interpretativo ou modelo de compreensão para fazer uma nova leitura da história da teologia e propor uma mudança de paradigma na sua “Teologia Ecumênica Crítica”: uma teologia que tem o presente mundo da experiência como horizonte e o evangelho como norma crítica. É uma teologia que tenta ser ao mesmo tempo:

1. Católica, por ser universal, e evangélica, por estar referenciada nas Escrituras;
2. Tradicional, com responsabilidade histórica, e contemporânea, que encara o presente;
3. Cristocêntrica, com diferencial cristão, e ecumênica, aberta a todas as Igrejas e religiões;
4. Teórico-científica, doutrinal, e prático-pastoral, preocupada com a vida.

A ideia é ampliada mais adiante na sua obra *Projeto para um ethos mundial* ao falar de uma “Teologia Ecumênica para a Paz”, uma teologia concreta e criativa ao serviço do entendimento entre as religiões e da paz entre os povos.

1.1.2 Diálogo inter-religioso

²⁶ KÜNG, Hans. **Teologia a caminho**: Fundamentação para o diálogo ecumênico. São Paulo: Paulinas, 1999a.

É no século XX que surge a reflexão teológica em torno à relação do cristianismo com as outras religiões, tradicionalmente conflituosa. A reflexão não é sobre a possibilidade de salvação individual dos não cristãos “moralmente corretos”, mas o valor salvífico das religiões enquanto tais.

Nos anos 60 as posições no seio da teologia iam desde a avaliação negativa da teologia dialética protestante até uma posição mais positiva católica que afirma a tese do cumprimento no cristianismo dos valores positivos das religiões não cristãs. O Vaticano II representa a virada oficial da Igreja Católica neste tema ao fazer um chamado ao diálogo e à colaboração com os seguidores de outras religiões. Outras reflexões têm aparecido nos últimos anos do século XX a respeito das relações entre cristianismo e as religiões não cristãs que, segundo Knitter²⁷, poderiam ser classificadas em quatro posições.

A primeira receberia o nome de *eclesiocentrismo exclusivista*: sem Cristo não há salvação e fora da Igreja também não. Nesta posição se enquadra Karl Barth ao argumentar que religião exprime o velho sonho do ser humano de tornar-se semelhante a Deus, de se apossar dele. Esta atitude é contrária à fé e à revelação. Como o cristianismo fundamenta-se na revelação, é a única religião verdadeira.

A segunda é chamada de *crístocentrismo inclusivista*: sem Cristo não há salvação, mas pode alcançar também a quem nele não crê. As outras religiões são vias de salvação se orientadas para Cristo. Nesta posição se encaixa a obra de Karl Rahner. Ele afirma que a graça de Deus pode alcançar os seres humanos também fora do cristianismo na sua religião, pois Deus quer a salvação de todos em Cristo. É um “cristão anônimo” que deve se tornar explícito.

A terceira é denominada de *teocentrismo com cristologia normativa*: o amor salvífico de Deus se revela e torna normativo em Cristo. As outras religiões são caminho de salvação se moldadas por Cristo, que paira acima de todas. Mesmo com traços da posição anterior, Schlette (junto com Rahner, pai da Teologia das Religiões) assume posturas mais próximas a esta. Para Schlette as religiões, pela mesma vontade salvífica universal, devem ser configuradas como vias de salvação ordinárias, pois a extraordinária é a Igreja. A história,

²⁷GIBELLINI, 1998, p.513-519.

como lugar da presença reveladora e salvífica de Deus, é história da salvação. As religiões não cristãs, situadas nessa história, são vias providenciais de salvação e são vistas de forma positiva. Desde aqui o diálogo se torna possível. Esta posição, em última instância, não deixa de ser um inclusivismo mais aberto.

A quarta é o *teocentrismo com cristologia não normativa*: as grandes religiões são diferentes respostas humanas a única realidade divina. Nesta linha se encaixam teólogos como John Hick²⁸ (“Deus tem muitos nomes”), que propõe a passagem de um paradigma cristocêntrico para outro teocêntrico, Stanley Samartha (Deus não é encontrado somente em Jesus) ou Raimond Panikkar²⁹ (“ecumenismo ecumênico”, total, entre as religiões). Panikkar³⁰ afirma a importância de distinguir: 1. entre a universalidade da categoria do Cristo e a particularidade da figura de Jesus; 2. a fé, situada no plano existencial, e a crença, situada no plano intelectual. O diálogo inter-religioso (crença) deve prolongar-se no diálogo intra-religioso (fé). Uma hermenêutica da confiança foi a grande contribuição de Raimon Panikkar³¹, para o diálogo inter-religioso: o diálogo e ter uma posição de abertura frente ao outro, mesmo de religiões diferentes, e nos reconhecer na mesma fé no mesmo Deus. A base desse diálogo é a confiança em Deus, entendido como relação (nem tanto como ser ou substância suprema) enquanto Trindade. E nessa relação, chamada por ele “cosmotreândica”³² se encontram também o homem e o cosmos. Esta postura é denominada “pluralista” por outros teólogos³³.

Em última análise, o ponto discriminante é a unicidade do evento de Cristo como revelação de Deus³⁴. Numa época de pluralismo religioso, tal e como Knitter questiona, a pergunta que surge é se teria que ser elaborada uma nova teoria das religiões de acordo com

²⁸ HICK, John. **Teologia cristã e pluralismo religioso**. O arco-iris das religiões. São Paulo: Attar, 2005, p. 33-55.

²⁹ PANIKKAR, Raimon. Hinduísmo e Cristianismo. In VÁRIOS AUTORES. **Ecumenismo das religiões**. O catolicismo obrigado a sair do seu gueto. Petrópolis, Vozes, 1971b, p. 316.

³⁰ PANIKKAR, Raimon. Toda religião autêntica é caminho de salvação. In VÁRIOS AUTORES. **Ecumenismo das religiões**. O catolicismo obrigado a sair do seu gueto. Petrópolis, Vozes, 1971a, p. 107-123.

³¹ SINNER, Rudolf von. Diálogo inter-religioso. Dos “cristãos anônimos” às teologias da libertação. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v.34, n.145, p.553-576, 2004a.

³² PANIKKAR, Raimon. A interpelação do pluralismo religioso. Teologia católica do terceiro milênio. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Org.). Teologia pluralista libertadora intercontinental. São Paulo: Paulinas, 2008, 241-245.

³³ BRANDT, Hermann. “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”. A exclusividade do cristianismo e a capacidade para o diálogo com as religiões. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 42, n.2, p. 5-22, 2002.

³⁴ DUPUIS, Jacques. **Rumo a uma teologia cristã do pluralismo religioso**. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 387-420.

um modelo (teocentrismo pluralista) que renunciasse à afirmação do caráter de unicidade do evento de Cristo. O perigo é a perda da identidade da teologia cristã e, conseqüentemente, da capacidade de estabelecer um diálogo construtivo. A questão da verdade não pode ser deixada de lado. O desafio é conjugar a normatividade do evento de Cristo com a ecumenicidade do horizonte dialógico.

Esta é a tentativa do teólogo suíço Hans Küng, para quem o diálogo entre as religiões é condição imprescindível para a paz, pois “não é possível a paz entre os povos sem a paz entre as grandes religiões do mundo e não há paz entre as grandes religiões sem a paz entre as Igrejas cristãs”³⁵. Esta convicção lhe leva a enfrentar o tema do diálogo inter-religioso com coragem e sem furtar-se à questão da verdade das diferentes religiões. Para isso utiliza um complexo critério de verdade ético (promoção da humanidade), religioso (fidelidade à própria origem ou ao seu cânon) e cristão (transparece o espírito de Jesus Cristo). Contudo, em última análise, a promoção da humanidade, o critério ético aparece como o critério ecumênico fundamental. Se todas as religiões estão à serviço da promoção da vida e da humanidade, devem ir além da informação, da discussão e do diálogo nas suas relações, para procurar um entendimento e uma colaboração que permita uma teologia promotora da paz entre as religiões e os povos.

1.1.3 Macroecumenismo

A pluralidade étnica, cultural e religiosa do continente latino-americano é uma riqueza e um desafio para as igrejas cristãs na medida em que abre perspectivas e, ao mesmo tempo, leva a atitudes de competição e proselitismo. O crescimento dos movimentos pentecostais e a redescoberta de expressões religiosas indígenas e afro introduzem novos elementos para a análise³⁶.

³⁵ KÜNG, 1999a, p. 261.

³⁶ Walter Altmann coloca como razões para esta evolução a insegurança perante o futuro, o vazio e o excessivo formalismo da catequese tradicional, expressões de fé rotineiras, o sofrimento causado pela exclusão social, o esgotamento da racionalidade moderna ocidental e, no caso das expressões religiosas indígenas e afro, a reafirmação de uma identidade sufocada no passado. O cenário que coloca é este menos católico, mais pentecostal, com espaços significativos para a religiosidade indígena e africana, e com uma incidência real,

A grande pluralidade das manifestações religiosas pode fazer do continente um “laboratório” dessa nova sensibilidade ecumênica a favor do diálogo entre as culturas e as religiões e a favor da vida no mundo que vai crescendo no pensamento contemporâneo. Especificamente, na teologia latino-americana, ganhou força a expressão macroecumenismo³⁷, entendido como a consciência de que o ecumenismo pressupõe uma maior capacidade de acolhida, assim como a percepção da presença do Deus, pai e mãe de todos os povos, que tem um sonho de vida, justiça, paz e liberdade para todos eles. Buscar esse sonho na história, em comunhão, é praticar o macroecumenismo.

A condição para que isto aconteça é o diálogo entre indivíduos e comunidades de tradições religiosas distintas, que sempre implica atenção, respeito e acolhimento. É diálogo de vida, de colaboração em projetos comuns, de partilha teológica e comunhão espiritual. Esse diálogo se estende também aos não religiosos, com os quais se compartilha o sonho de vida. O encontro respeitoso e o diálogo afirmando a vida e sua dignidade em meio às exclusões são exigências evangélicas para as comunidades cristãs na sua caminhada ecumênica e inter-religiosa. O diálogo se baseia na abertura e na confiança e provoca convivência, comunhão, porque entendemos que podemos aprender juntos, uns dos outros. Contudo, a proposta macroecumênica quer ir além do diálogo na busca da comunhão em função do imperativo ético humano de construção da paz e da justiça no mundo.

A diferença entre macro-ecumenismo e diálogo inter-religioso é que o macro-ecumenismo quer realizar mais do que o simples diálogo respeitoso e amigo. A proposta é um caminho de comunhão e de serviço pela vida paz e justiça.³⁸

Neste sentido, a perspectiva macroecumênica pode ser sintetizada através três princípios³⁹ que orientam este caminho de comunhão e quatro desafios⁴⁰ derivados deles. Os princípios são:

ainda que modesta, do protestantismo histórico. ALTMANN, Walter. O pluralismo religioso como desafio ao ecumenismo em América Latina. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) **Sarça ardente**. Teologia em América Latina: Prospectivas. São Paulo: Paulinas, SOTER, 2000, p.391-414.

³⁷ O termo surgiu no primeiro encontro da Assembleia do Povo de Deus (Quito, 1992). BARROS, Marcelo. Fundamentos teológicos e espirituais para o macroecumenismo. **Cadernos do CEAS**, maio/junho 2000, n.187, p.46.

³⁸ BARROS, 2000, p. 46.

³⁹ BARROS, 2000, p. 54-55.

⁴⁰ TEIXEIRA, 2000, p. 429-433.

1. Deus está presente no coração de toda realidade e história humana. O Espírito de Deus atua e se revela em todas as culturas humanas. Por isso, “sem abrir mão da nossa identidade de fé, Deus nos chama a sair de nós mesmos e acolher interiormente os outros e o que através deles o seu Espírito quer nos revelar”⁴¹.
2. A pertença a uma determinada religião não pode ser pensada como privilégio que separa, mas como vocação para construirmos juntos o Reino de Deus. A universalidade do cristianismo é de amor e abertura a tudo o que é humano e não um direito de se impor. O exclusivismo leva à intolerância e ao proselitismo. Retomando a intuição de Barth, e preciso reabrir a discussão sobre fé e religião⁴². Pensar Deus numa visão pluralista exige perceber que Deus tem inúmeros caminhos de revelação e que toda religião é instituição humana e cultural. O cristianismo não é um caminho superior aos outros.
3. É fundamental distinguir a substância da verdade cristã do seu revestimento expressivo. Isto significa refazer os próprios fundamentos da fé renunciando aos dogmas e reconhecendo o caráter aproximativo e analógico do nosso discurso para poder nos abrir ao diálogo e escutar o outro. Deus, mistério, uno e múltiplo, vem-nos ao encontro no diferente. Esta é a base para o diálogo intercultural e inter-religioso.

E os quatro desafios:

1. O reconhecimento do valor irreduzível e irrevogável das outras religiões. Para J. M. Vigil⁴³ o paradigma pluralista implica a aceitação de uma real pluralidade de vias de salvação autônomas, que, mesmo reconhecendo que não são simétricas, totalmente iguais, equiparáveis e intercambiáveis, todas, desde a sua singularidade, são chamadas a enriquecer-se num processo de abertura e diálogo mútuos.

⁴¹ BARROS, Marcelo. **O sonho de paz**. A unidade nas diferenças: ecumenismo religioso e o diálogo entre os povos. Petrópolis: Vozes, 1996.

⁴² BARROS, Marcelo. Uno e múltiplo. Deus numa perspectiva humanista. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko. **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 109.

⁴³ VIGIL, José María. Por uma espiritualidade pluralista da libertação. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko (Orgs.). **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 219-236.

2. Uma nova configuração histórica do cristianismo a partir de dessas experiências de diálogo. A abertura às outras experiências religiosas deve nos levar do “cristocentrismo” ao “teocentrismo”⁴⁴.
3. O reconhecimento de um pluralismo de princípio. O pluralismo é visto como dom, a diferença como riqueza e o outro como parceiro.
4. A abertura a um novo sentido de missão como afirmação do Reino de Deus na história. Isto é “promover justiça, paz, caridade, compaixão, igualdade e fraternidade, [...] cooperar com todos os homens de boa vontade em união com a ação divina no mundo, ao serviço da justiça e da paz”⁴⁵.

A proposta macroecumênica está pressupondo uma atitude kenótica de serviço e sacrifício na procura conjunta do bem comum, de confiança e diálogo radical. Assim entra-se em diálogo com o outro para juntos descobrir mais parcelas da verdade num enriquecimento mútuo e contínuo. A proposta é aprender juntos para construir juntos o mundo que Deus quer para seus filhos. Isto significa despir-se de todo e qualquer dogmatismo. Evidentemente, o diálogo inter-religioso deveria começar ao interior das próprias tradições religiosas vivenciando atitudes como democracia, participação e diálogo. Assim, a proposta de diálogo com as outras pode ter credibilidade e sentido. O radicalismo da proposta é sua maior virtude, mas também desafio, pois exige uma reflexão teológica mais aprofundada.

Essa nova reflexão teológica que assume o pluralismo como paradigma tem nome, *Teologia Pluralista da Libertação*, que em palavras de um dos teólogos que a postulam, José Maria Vigil, “é o futuro da teologia, e o paradigma pluralista é a matriz do pensamento e do novo *ethos* no qual deve ser moldado o cristianismo”⁴⁶. Os postulados do macroecumenismo são assumidos e radicalizados no modelo pluralista. Segundo Vigil⁴⁷,

A teologia do pluralismo religioso quer fazer com que todas as teologias sejam “pluralistas” e se libertem de tanto fundamentalismos que as afligem; quer todas as religiões se mundializem, que todas se reconheçam irmãs, semelhantes, lampejos únicos de uma mesma luz humano-divina; quer que passem a se sentir e a ser

⁴⁴ VIGIL, 2006, p.227.

⁴⁵ FEDERAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS EPISCOPAIS DA ÁSIA. Documento síntese (1998). In BIZON, José; DARIVA, Noemi; DRUBI, Rodrigo (Orgs.). **Diálogo inter-religioso. 40 anos da declaração *Nostra Aetate*. 1965-2005**. São Paulo: Paulinas: 2005, p. 268.

⁴⁶ VIGIL, José Maria. Epílogo-Teologia pluralista: os dados, as tarefas, sua espiritualidade. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Org.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo: Paulinas, 2008, p.369.

⁴⁷ VIGIL, 2008, p. 381-382.

de/para toda a humanidade, sem exclusivismos nem inclusivismos, sem monopólio da salvação, sem absolutismo, sem proselitismo, chamadas a assumir mancomunadamente a responsabilidade pelo destino da humanidade mundializada e unida, e até pela Vida, pelo Planeta e pelo Cosmos.

Desde esta perspectiva, antes de falar de diálogo inter-religioso devemos abordar o diálogo intrarreligioso. Isto é, antes de dialogar com os outros devemos enfrentar o diálogo com nós mesmos para “recompôr nossa teologia inclusivista e transformá-la em pluralista”⁴⁸. Isto significa assumir uma atitude “pascal”, de morte e ressurreição, pelas igrejas e religiões se quiserem seguir sendo caminhos de vida e salvação para a humanidade⁴⁹:

Será preciso ajudar para que as instituições religiosas (igrejas e religiões) sejam capazes de reagir com sabedoria carregada de visão de futuro, em vez de reagir, mais uma vez na história, em função de seus interesses egoístas institucionais. As instituições deveriam compreender que sua única salvação, nessa obra histórica, é, novamente, “pascal”: aceitar morrer para seus interesses egoístas a fim de ressuscitar renovadas, reconvertidas, ao serviço da humanidade, associadas a todas as outras religiões, como a única forma de serem aceitas na sociedade e de não serem atiradas à lixeira da história.

1.2 AS GRANDES TRADIÇÕES RELIGIOSAS E O SONHO DA PAZ

Teólogos como Boff, Küng, Barros ou Vigil falam de um novo paradigma nas relações entre diferentes igrejas e tradições religiosas que quer quebrar desconfianças, exclusivismos e dogmatismos. Evidentemente, isto não é possível se consideramos alguma tradição religiosa moral ou teologicamente superior, pois tentará se impor de alguma forma às outras. Todas são primariamente, como afirma John Hick⁵⁰, caminhos de salvação/libertação. Assim, assume-se o pressuposto de que toda religião que se prega a si mesma e se coloca como único caminho de salvação atraiçoa sua função fundamental, isto é, ajudar a Deus para que todos os seres humanos se salvem⁵¹. Nesta tarefa salvífica comum se faz possível, de forma urgente, o diálogo e a convivência desde a confiança, pois na questão teológica as

⁴⁸ VIGIL, 2008, p.374.

⁴⁹ VIGIL, 2008, p.373.

⁵⁰ HICK, 2005, p.41.

⁵¹ O teólogo salvadorenho Joaquín Ernesto Garay fala da “vocação maiêutica das religiões”: ser as matronas e parteiras que ajudam a Grande Mãe a dar a luz um mundo novo. Cf. GARAY, Joaquín Ernesto. Possíveis contribuições da teologia pluralista da libertação à construção de uma ética mundial. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko (Orgs.). **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 261-276.

grandes religiões mundiais desenvolveram sistemas de crenças muito diferentes e, em não poucos casos, incompatíveis. Neste sentido, o diálogo não pode ser feito somente desde a dogmática, mas a partir da primazia da soteriologia.

A promoção da paz e os direitos humanos, a resolução dos conflitos armados, a proteção das minorias étnicas e dos migrantes, a preservação do meio ambiente, o combate à doença e à dor, a luta contra a corrupção são problemas que atingem a comunidade humana como um todo, independente de sua crença ou religião. Mais ainda, adverte João Batista Libânio, o futuro das instituições religiosas, como instâncias atuantes na sociedade, dependerá de sua resposta perante estes desafios, “de sua articulação com a ética e com a construção da paz”⁵².

A intenção desta segunda parte é ver como cinco grandes tradições religiosas entram no diálogo inter-religioso a serviço da paz e da justiça: o judaísmo, o cristianismo, o islamismo, o hinduísmo e o budismo⁵³. Para isso uso como ponto de partida os conceitos de “cosmopolitismo religioso” e de “universalidade inversa” de Félix Wilfred⁵⁴, coerentes com a opção de fundo macroecumênica e pluralista da nossa tese.

Por “cosmopolitismo religioso” entende a atitude fundamental que considera que todas as religiões são herança da humanidade e as compreende como uma comunhão de comunidades. Sua contribuição para o futuro da humanidade e seu destino dependerá da medida em que sejam solidárias, isto é, sejam capazes de manter obrigações recíprocas. Para que isto aconteça, cada tradição religiosa deve se deixar interpretar e remodelar pelas outras, por aquilo que povos com culturas e tradições religiosas diferentes têm a dizer sobre a humanidade e o destino humano. Isso é a “universalidade inversa” e por esta razão é tão importante perguntar o que cada uma dessas doutrinas tem a dizer à humanidade em geral, especificamente sobre o tema da paz. Isto significa muito mais do que procurar o que temos em comum. É aceitar o diferente, aprender sobre o convívio e o respeito, pois “mais do que

⁵² LIBÂNIO, João Batista. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002, p.179.

⁵³ A escolha concreta das tradições foi feita em função da limitação de páginas própria da natureza do texto, pois este não é o foco da tese. O critério para a escolha foi numérico, isto é, as maiores tradições religiosas.

⁵⁴ WILFRED, Felix. Cristianismo e cosmopolitismo. Para uma universalidade inversa. **Concilium**, Petrópolis, n. 319, v.1, p. 120-131, 2007.

procurar o que há em comum, deve-se incentivar a conhecer o outro e entender que é possível conviver no mesmo espaço com o diferente”⁵⁵.

1.2.1 A tradição bíblica judaica

“Sem Escritura Sagrada não existe cristianismo”, nos diz o biblista Erich Zenger⁵⁶, para frisar o valor relacional que as “Escrituras Sagradas” detêm para unir judeus e cristãos, pois podem ser relacionadas tanto com a tradição rabínica quanto com a cristã, sem que uma relação anule a outra. Contudo, visando maior clareza conceitual, analisaremos por separado as duas tradições religiosas a partir dos textos bíblicos. Tomando como referência o Antigo Testamento no caso judaico e a pessoa e mensagem de Jesus Cristo no Novo Testamento como aquele que personifica e realiza as promessas bíblicas e centro da mensagem da tradição cristã.

Na Bíblia os judeus são chamados de o povo escolhido de Deus, o qual não é expressão de arrogância, mas de compromisso especial com a aliança e a lei de Deus, com as instruções de Deus, com a *Torah*. E nela aparecem resumidos, no Decálogo, os preceitos elementares da convivência humana colocados sob a autoridade de Deus. Estes mandamentos foram assumidos pelos cristãos. E são encontrados paralelos deles no Alcorão, constituindo a base para uma ética fundamental comum das três religiões proféticas⁵⁷.

A questão da análise dos textos bíblicos não é tão tranquila assim no que se refere à questão 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 Antigo Testamento se mantém ambivalente na imagem que apresenta de Deus⁵⁸. Estes traços ficaram marcados tanto no *ethos* israelita (a guerra santa ou a forma de tratar os inimigos) quanto nos

⁵⁵ SILVA, Clemildo Anacleto da; RIBEIRO, Mário Bueno. **Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância**. Porto Alegre: Sulina/Editora Universitária Metodista, 2007, p. 13.

⁵⁶ ZENGER, Erich. **Introdução ao Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola 2003, p. 16.

⁵⁷ KÜNG, 2004, p. 191.

⁵⁸ PREUSS, Horst Dietrich. **Teologia do Antigo Testamento**. v. 1. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999. v.1, p. 239.

cruéis salmos de imprecção. 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”⁵⁹. Também na moral cristã houve reflexos desta visão na justificativa dada à guerra santa, às cruzadas e aos processos colonizatórios modernos.

A história de Israel, conforme reconhece José Luís Idígoras⁶⁰, 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 (Jeremias 6,24; Isaías 45,6-7).

O termo *shalom*, em sua complexidade, exprime bem esta concepção. O termo aparece na Bíblia 239 vezes. Para Bauer⁶¹, 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:

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 aspectos.⁶² (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?* (Gênesis 29:6; 43,27; 1Samuel 16,4s.). Literalmente, *shalom* significaria “inteiro”, “são”, “vivo”. No fim da viagem de

⁵⁹ KÜNG, Hans. **¿Existe Dios?** Madrid: Cristiandad, 1979. p. 910.

⁶⁰ IDÍGORAS, José Luís. **Vocabulário Teológico para América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1983. p. 356 - 357.

⁶¹ BAUER, Johannes B. **Diccionario de Teología Bíblica**. Barcelona: Herder, 1967. p. 778.

⁶² *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.

regresso da Mesopotâmia, Jacob chega à cidade de Siquém “são, salvo e inteiro” = *shalem* (Gênesis 33,18). “Que o nosso coração esteja integralmente (*shalem*) com o Senhor”, afirmam os israelitas, ao recusar-se à idolatria (1Reis 9,25). E quando Davi quer saber se o seu filho Absalão continua vivo, pergunta: “O jovem Absalão está com *shalom*?” (2 Samuel 18,29-32).

Para Xavier Léon-Dufour⁶³, 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 (Jó 9,4) ou o ato de restabelecer as coisas em seu antigo estado, em sua integridade (Êxodo 21,34; Salmos 50,14). Neste sentido, paz é mais do que vida tranquila 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”⁶⁴.
2. Paz e felicidade: “estar bem de saúde” e “estar em paz” na Bíblia são expressões paralelas (Salmos 38,4, Gênesis 43,27). A paz é segurança (Juízes 6,23), concórdia numa vida fraternal (Salmos 41,10; Jeremias 20,10), confiança mútua (Números 25,12).
3. Paz e salvação: ao ser usada esta expressão como saudação no mundo semítico e árabe (*salamalec*), todos esses bens são desejados (Gênesis 26,29, 2Samuel 18,26).
4. Paz e justiça: paz é o que está bem por oposição ao que está mal (Provérbios 12,20, Salmos 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 (Levítico 26,1-13).

Como podemos ver, ao longo da história do povo de Deus, a ideia 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. Mas o que

⁶³ LÉON-DUFOUR, Xavier. **Vocabulário de Teologia Bíblica**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 729-730.

⁶⁴ LÉON-DUFOUR, 1977, p. 730.

chama a atenção de forma especial é a concepção positiva do tema paz, que não é apenas ausência de conflito bélico, mas plenitude de vida. Não poderia ser mais atual.

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” (Juízes 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 (Gênesis 8,6-11). Esse dom o 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 (2Samuel 7,1; 1Crônicas 22,9).

A proclamação da justiça como caminho da paz adquire força com os profetas⁶⁵, 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 (Amós 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 (Isaías 2,2-5; Miqueas 4,1-4). Como Jeremias (Jeremias 6,14) e Ezequiel (Ezequiel 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 (Oséias 2,20; Amós 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 (Isaías 11,1-4; 32,15ss.; Amós 9,13-15).

Deste modo, o conceito de paz se torna elemento chave do discurso escatológico. Deus suscitará um príncipe pacífico (Isaías 9,5-6; Zacarias 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 (Isaías 53,3-7). Será a aliança definitiva

⁶⁵ CONIC, **Manual da Campanha da Fraternidade-2005**, São Paulo: Salesiana, 2005. p. 51-52.

de Deus com seu povo (Ezequiel 34,25; Jeremias 31,31). Como frisa Léon-Dufour⁶⁶, 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 (Salmos 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” (Sabedoria 3,1ss.), isto é, na plenitude dos bens e na comunhão daquele que os dá.

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.

1.2.2 A tradição neotestamentária cristã

O Novo Testamento, afirma Idígoras⁶⁷, nos apresenta o cumprimento da esperança escatológica em Cristo, o prometido príncipe da paz, que reconcilia os seres humanos entre si (Efésios 2,14-18, Colosenses 1,20) e com Deus (Romanos 5,6ss.), estabelecendo a justiça e o amor, dos quais brota a paz (Colosenses 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 (Efésios 4,1-6; Gálatas 5,22-24). Não exclui a guerra, pois não veio, afirma o próprio Jesus, trazer a paz, mas a guerra e divisão (Mateus 10,34-39): uma guerra contra si mesmo e contra todo o mal e a injustiça que nos habilita como “promotores da paz” (Mateus 5,9).

⁶⁶ LEON-DUFOUR, 1977, p. 732.

⁶⁷ IDÍGORAS, 1983, p. 356 -357.

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 Kasper⁶⁸ 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”⁶⁹. (tradução própria).

No Novo Testamento se concretiza de um jeito novo e radical, a realização do *shalom* escatológico judaico. Jesus mostra para os seus seguidores o caminho da construção do Reino, da construção da paz, nas bem-aventuranças (Mateus 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 armas⁷⁰, mas pelo amor fraterno, perdão, solidariedade, resgate do pecador, reintegração dos excluídos. A paz exige meios pacíficos e pessoas com uma espiritualidade pacificadora⁷¹. 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 Jesus⁷².

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

⁶⁸ KASPER, Walter. **Jesús, el Cristo**. 5ª ed. Salamanca: Sígueme, 1984. p. 86-107.

⁶⁹ *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.

⁷⁰ 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 referendo sobre o comércio de armas celebrado no Brasil em 2005. O referendo sobre a proibição da comercialização de armas de fogo e munições, ocorrido no 23 de outubro de 2005, não permitiu que o artigo 35 do Estatuto do Desarmamento (Lei 10826 de 23 de dezembro de 2003) entrasse em vigor. Tal artigo apresentava a seguinte redação: “art. 35 - É proibida a comercialização de arma de fogo e munição em todo o território nacional, salvo para as entidades previstas no art. 6º desta Lei”.

⁷¹ CONIC, 2005, p. 54.

⁷² SCHRECK, Nancy. A não-violência fiel de Jesus. In BUTIGAN, Ken; BRUNO, Patrícia (Org.) **Da violência à integridade**. Um programa sobre a espiritualidade e a prática da não violência ativa. São Leopoldo: Sinodal, 2003. p. 66.

comprometida. De fato, a tradução literal desse versículo é “bem-aventurados os pacificadores”, os que constroem a paz⁷³. 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 consequências desta escolha, nos sinais da presença de Deus na vida delas. Elas “terão o Reino” (Mateus 5,3), revelado na posse da terra (Mateus 5,4), no fim da violência causadora do sofrimento (Mateus 5,5), no triunfo da justiça (Mateus 5,6), na prática da solidariedade e da fraternidade (Mateus 5,7), na vivência de uma nova experiência de Deus como pai (Mateus 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 os seres humanos.

A opção de Jesus é clara: não é possível ser seguidor 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” (Mateus 6,24). “Vai, vende tudo o que tens, dá aos pobres. Depois, vem e segue-me” (Mateus 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 sistema⁷⁴. A procura da paz de Deus através da justiça e da solidariedade com os oprimidos o leva a ser sinal de contradição na sociedade judaica (Lucas 2,34). Este anúncio foi tão insuportável para as estruturas de poder da época que lhe custou a vida. Schillebeeckx⁷⁵ expressa assim: “Sua solidariedade com os ‘impuros’, com os ‘publicanos e pecadores’ era algo que a piedade oficial não podia tolerar: ia contra a lei”. Situando-se no movimento popular, ele corrige as distorções nacionalistas e institucionais que desviavam o povo da Aliança, e revela o verdadeiro sentido

⁷³ MARTÍN DESCALZO, José Luís. **Vida y misterio de Jesús de Nazaret**. El mensaje. Salamanca: Sígueme, 1989. p. 306.

⁷⁴ BOFF, Leonardo. **Jesucristo y la liberación del hombre**. Madrid: Cristiandad, 1981. p. 260.

⁷⁵ *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.

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”⁷⁶, 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 social⁷⁷. A partir de uma perspectiva pedagógica, poderíamos afirmar que Jesus usa a pedagogia do conflito que Gadotti defende⁷⁸ e que é dialógica, enquanto o diálogo é o instrumento usado para provocar conflito e mudança.

São muitas as passagens das Escrituras que ilustram esta *praxis* provocadora de conflito de Jesus⁷⁹. Apenas focaremos aquelas que, a partir de nossa perspectiva, são paradigmáticas. Começaremos analisando o conhecido *logion* da discórdia que Jesus vem trazer (Mateus 10, 34-36 e Lucas 12,51-53), para depois abordarmos o diálogo de Jesus com Nicodemos (João 3,1-21), com a mulher cananea (Mateus 15,21-28; Marcos 7,24-30), com a comunidade de discípulos (João 6,60-71) e a passagem da expulsão dos vendilhões do templo (Mateus 21,12-17; Marcos 11,15-19; Lucas 19,45-48; João 2,13-22).

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

As palavras de Jesus “eu não vim trazer a paz, e sim a espada” (Mateus 10,34) têm provocado variados comentários sobre a natureza da prática de Jesus e sua conexão com o movimento zelota. Situou esta sentença claramente escandalosa de Jesus dentro do uso estratégico e pedagógico do conflito que Jesus faz. Apesar de as duas versões dos evangelistas

⁷⁶ SCHRECK, 2003, p. 69.

⁷⁷ 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 desafio cristiano**. Madrid: Cristiandad, 1982. p. 93-106.

⁷⁸ GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 93-94.

⁷⁹ Não somente o Novo Testamento traz exemplos da *praxis* 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.

serem diferentes, os exegetas⁸⁰ 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: *echoroi 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 (João 3,1-21)

O encontro de Jesus com Nicodemos, assim como o encontro com a mulher cananeia, 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 texto⁸¹, 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.

Nicodemos encontrou a luz nos sinais de Jesus, que ninguém pode fazer sem Deus estar com ele. Mas vem “de noite”⁸². 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,

⁸⁰ GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio. **La Humanidad Nueva**. Ensayo de Cristología. Santander: Sal Terrae, 1984, p. 92.

⁸¹ SAMPEDRO, José Carlos. **Un camino en cuatro etapas**. Valencia: Aguaclara, 1988. v. 2, p. 215-218.

⁸² João 1,15: *a luz brilha nas trevas, mas as trevas não a reconhecem*.

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 paralelo⁸³, 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 Jesus⁸⁴.

Ao ler este texto somos confrontados com uma prática dialógica que 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”⁸⁵ 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 anterior. A partir do conflito surge a práxis libertadora. Falar de uma pedagogia dialética⁸⁶ é falar de uma pedagogia do conflito.

⁸³ 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.

⁸⁴ O processo (e a conclusão) é o mesmo no diálogo de Jesus com o jovem rico (Marcos 10,17-31), com a diferença do foco na questão econômica e a exigência da partilha como condição para o seguimento de Jesus.

⁸⁵ 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.

⁸⁶ 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, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**. De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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 Latina⁸⁷.

Jesus e a mulher cananeia (Mateus 15,21-28; Marcos 7,24-30)

Conforme assinalamos anteriormente, este texto tem a particularidade de apresentar uma situação pouco comum: no encontro dialógico com a mulher cananeia, 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”⁸⁸ (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” (Mateus 15,27). Aqui se expressa a fé em Deus, salvação para Israel, mas também para os pagãos. Esta fé reconhece em Jesus o enviado a Israel. Essa mulher cananeia 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.

⁸⁷ 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.

⁸⁸ *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.

Também nesta passagem encontram-se elementos que 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 mundo⁸⁹ e se compreender como sujeito da história. A dialogicidade aparece como elemento central do processo⁹⁰. 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”⁹¹.

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 (João 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 (Marcos 8,27-29; João 4,35; Mateus 16,1-3), confronta-os com as necessidades do povo (João 6,5) e reflete com eles sobre as grandes questões do momento (Lucas 13,1-5). Nesse processo surgem momentos de crise que provocam a desistência de uns e o fortalecimento 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

⁸⁹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 11-22.

⁹⁰ FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 121.

⁹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983. p.79.

com a encarnação e morte de Jesus, o qual exige que também o discípulo esteja disposto a dar a própria vida em favor dos outros⁹².

Jesus não suaviza a exigência. Obriga os discípulos a optarem: “você também querem ir embora?” O grupo dos “muitos discípulos” se vê afetado pelo radicalismo da proposta e, entre admirados e ofendidos, abandonam o seguimento. Não assumem a fé por medo de se comprometer. E não aceitar a profundidade salvadora que Jesus dá a história é não aceitar o Espírito do Pai (João 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 salvadora 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 (Mateus 21,12-17; Marcos 11,15-19; Lucas 19,45-48; João 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.

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 ideia de que é preciso acabar com ele. João expressa essa ideia 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” (João 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

⁹² SAMPEDRO, 1988, p. 241.

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 eles⁹³.

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: Isaías 56,7 e Jeremias 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 Isaías 56,7, “No entanto vocês fizeram dela uma toca de ladrões”, tomado de Jeremias 7,11. Lendo os dois textos entende-se 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 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 Salmos 69,10 e a profecia de Zacarias 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.

⁹³ 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” (Apocalipse 21,22). Na nova Jerusalém não haverá Templo.

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 Bornkamm⁹⁴ 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).

Creio 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” (Filipenses 2,8). Sentiu a pobreza por dentro. Esvaziou-se e foi esvaziado (Filipenses 2,7). Experimentou a fraqueza na hora da agonia e o abandono total na hora da morte (Marcos 15,34) – o abandono ao qual eram condenados os pobres. Morreu soltando o grito dos pobres, certo de ser ouvido pelo Pai (Marcos 15,37). Por isso, Deus o exaltou (Filipenses 2,9), dando o sim definitiva à sua obra e mensagem.

Jesus oferece um lugar aos que não têm lugar na convivência humana, aos excluídos: doentes (Lucas 5,12-26), mulheres (Lucas 8, 1-3), crianças (Marcos 9,33-37; Marcos 10,13-16), pecadores (Mateus 9,9-13)... Segundo o teólogo espanhol Gonzalez Faus⁹⁵, o traço mais característico da conduta de Jesus com estes grupos marginalizados é o fato de partilhar as refeições com eles. Jesus as partilhou habitualmente com publicanos, pecadores e prostitutas, e fez destas pessoas uma parábola viva, sinal do Reino de Deus. São eles a imagem do banquete celestial e, conseguintemente, anúncio da chegada 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 (Mateus 21,31). No mundo oriental, a partilha da mesa evidencia uma relação de confiança total que expressa paz, fraternidade e perdão⁹⁶. Além disso, entre os judeus, implica

⁹⁴ 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: Sígueme, 1977. p. 167.

⁹⁵ GONZÁLEZ FAUS, 1984. p. 88 ss.

⁹⁶ No segundo livro dos Reis temos um exemplo de como uma refeição serve para liberar um cativo (2Re.25,27-30; Jer52,31-34).

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 (Lucas 19,5 ss.) e acolhê-los em sua casa (Lucas 15, 1-2), inclusive no círculo de seus discípulos (Mateus 10,3)⁹⁷. (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 e seus seguidores, do seu anúncio do Reino, ao fazer realidade a unidade entre a justiça e paz. A solidariedade com o pobre e marginalizado, para os cristãos, é condição e caminho para a paz, *shalom*, para o Reino. João Paulo II, na mensagem de Natal de 2001, expressa a exigência cristã de unir justiça e paz na construção do Reino: “A cultura da solidariedade está intimamente ligada ao *valor da paz*, objetivo primário de toda a sociedade, nomeadamente da comunidade nacional e internacional”⁹⁸.

1.2.3 O islamismo

O islamismo é cronologicamente a terceira e última das grandes religiões reveladas. Do mesmo jeito que as anteriores, apoia-se na lei contida em um livro, o Alcorão, e tem o seu profeta: Maomé. Existem alguns pontos em comum e muitas diferenças que não deveriam impedir um diálogo dinâmico e fecundo entre elas, mais ainda tendo em conta que no

⁹⁷ 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 (Lucas 19,5ss.) y el acogerlos en su casa (Lc 15,1-2), e incluso en el círculo de sus discípulos (Mateus 10,3). Cf. JEREMIAS, Joachim. **Las parábolas de Jesús**. 6. ed. Estella: Verbo Divino, 1981. p. 274.

⁹⁸ JOÃO PAULO II, **Mensagem do dia Mundial da Paz**, 2001, n.18. Cfr. A SANTA SÉ: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/peace/index_po.htm, acessado em 15/05/2009.

universo islâmico se encontra entre uma quinta e uma sexta parte da humanidade⁹⁹. Contudo, com exceção da experiência de convivência pacífica e mutuamente enriquecedora das três tradições na Espanha da Idade Média¹⁰⁰, as relações sempre foram conturbadas e difíceis. Mais ainda em nossos dias, sobretudo a partir do dia 11 de setembro de 2001, o mundo muçulmano é visto como ameaça e com hostilidade¹⁰¹.

Esta hostilidade é fomentada, frequentemente, pela ignorância e preconceitos. Por isso é interessante começar fazendo três esclarecimentos importantes. O primeiro é que o islã não se confunde com o mundo árabe, pois apenas 1/6 dos muçulmanos o são¹⁰². O segundo é que o Islã é a religião do fatalismo. Isto é, o fiel muçulmano é paciente¹⁰³, obediente e ativo na presença de Deus, mas sua submissão não é resignação, é adesão à vontade divina. O terceiro é que o islã não é fanatismo e guerra santa. O fanatismo nem é exclusivo do islã nem está inscrito na sua lei. Ao contrário: o Alcorão lembra que ninguém deveria ser forçado a se converter¹⁰⁴, insiste na moderação e na exigência de justiça. A *jihad* é, sobretudo, um combate interior contra o mal, contra as forças malignas que habitam o ser humano. É um esforço permanente da alma para rejeitar os ídolos e seguir somente a Deus. Somente a continuação é guerra santa contra o infiel, guerra de defesa ou de conquista da independência, que deve ser situada no contexto histórico da vida do profeta.

Como regra geral, para o Alcorão, o valor primeiro é a paz: “Vós, crentes, entrades na paz”. Somente se admite a legítima defesa: “A quem vos agredir, rechazai-o, da mesma forma; porém, temei a Deus e sabei que Ele está com os que O temem” (Surata 2, 194)¹⁰⁵. Jomier¹⁰⁶ nos explica o contexto histórico em que esta atitude se formou: inicialmente os muçulmanos tiveram que adotar posições defensivas. Com a finalidade de fugir das perseguições, os primeiros fiéis se ocultaram em Medina, em 622, sob a liderança do próprio Maomé. Este êxodo foi considerado a consequência de uma expulsão moral. Por isso o

⁹⁹ JOMIER, Jacques. **Para conocer el Islam**. Estella: Verbo Divino, 1989, p. 5.

¹⁰⁰ BARROS, 1996, p. 140.

¹⁰¹ SILVA e RIBEIRO, p.20.

¹⁰² SAMUEL, Albert. **Para comprender las religiones de nuestro tiempo**. Estella: Verbo Divino, 1989, p.149.

¹⁰³ *Sabr* = paciência. É a outra face da fé. É ela a que permite seguir os preceitos.

¹⁰⁴ “Busca o caminho do teu Senhor pela sabedoria e a boa exortação. Discute com os adversários da maneira mais benévola” (Surata 16,125).

¹⁰⁵ A tradução que usamos se encontra em **Religião.com**. n.1. São Paulo: CD Expert Editora, 2002. CD-ROM

¹⁰⁶ JOMIER, 1989, p. 83-85.

Alcorão proclama energicamente o direito dos muçulmanos de recuperar sua cidadania e bens. Assim, é justificada toda guerra defensiva:

Combatei, pela causa de Deus, aqueles que vos combatem; porém, não pratiqueis agressão, porque Deus não estima os agressores. (Alcorão 2, 190)

Porém, se desistirem, sabeis que Deus é Indulgente, Misericordíssimo. (Alcorão 2, 192)

E combatei-os até terminar a perseguição e prevalecer a religião de Deus. Porém, se desistirem, não haverá mais hostilidades, senão contra os iníquos. (Alcorão, 2, 193)

De todas as formas, ao mesmo tempo que se reconhece o direito ao talião, também o Alcorão deixa claro o desejo (= exigência) divino: “a estes lhes será duplicada a recompensa por sua perseverança, porque retribuem o mal com o bem e praticam a caridade com aquilo com que os agradamos” (Surata, 28,54).

A paz é um sonho para o muçulmano, que reivindica um rosto de paz para sua religião. Trata-se da paz do paraíso, esse lugar de felicidade que o Alcorão chama *Dar-es-Salam* (a moradia da paz), mas também dessa paz que deve reinar entre muçulmanos e cujo sinal é a saudação que se dirigem mutuamente os crentes (*as-salamo´alaykom*, a paz esteja convosco). Perante os não muçulmanos, será a paz do mais forte, a paz posterior à vitória. Em todos os outros casos, se tratará de uma paz relativa.

Segundo Hans Küng não existe dúvida de que “pelo profeta Maomé os árabes foram elevados ao plano de uma grande religião ética, fundamentada na fé no Deus único e em um etos básico da humanidade, com claros imperativos de mais humanitarismo e mais justiça”¹⁰⁷. Para Roger Garaudy¹⁰⁸, o fundamento dos direitos do homem no islã não é diferente ao de todas as religiões reveladas: a dimensão transcendente do ser humano. E os valores morais predicados pelo islã, podemos afirmar, também não são muito diferentes. Todos eles se resumem no termo “justiça”. Lembram os valores do decálogo: o caráter sagrado da vida humana nos limites da lei, o reconhecimento do direito à propriedade privada, o dever de dizer a verdade, sobretudo se influencia a caminhada da comunidade, a importância da família como célula da vida social, a obrigação da ajuda ao necessitado, a hospitalidade, a proibição do empréstimo com interesses...

¹⁰⁷ KÜNG, 2004, p. 264.

¹⁰⁸ GARAUDY, Roger. Os direitos do homem e o islã. Fundamentos, tradição e violação. *Concilium*, n. 228, v. 2, p. 55-71, 1990.

O fato de destacar a soberania absoluta de Deus tem consequências no direito econômico e político muçulmano. Garaudy destaca como emanados estritamente da lei divina, na área econômica, os princípios da transferência social da riqueza como exigência religiosa e a proibição do aumento da riqueza sem trabalho. Estes dois princípios buscam impedir a acumulação de riquezas nas mãos de alguns e a absolutização da propriedade privada. Na área política destaca o princípio de que só Deus tem autoridade, com o que se exclui o poder de “direito divino” e se exige o consenso (*shura*).

O problema é que na realidade vivida nas sociedades contemporâneas que invocam os princípios inspirados no Alcorão, aspectos relacionados com a convivência pacífica, a tolerância ou o respeito aos direitos humanos ficam comprometidos como, por exemplo, a questão da pena de morte para a apostasia, a punição para os blasfemos ou a discriminação da mulher. O próprio Garaudy oferece uma explicação: a tentação de sacralizar o poder levou a uma instrumentalização da religião, permitindo sujeitar a lei divina (*shari'a*) às necessidades das lideranças políticas e religiosas, criando uma tradição (*sunna*) contraditória com a revelação. Esta tentativa levou a três perversões fundamentais do islã: o literalismo, a inflação de sentenças atribuídas a Maomé (*hadith*) e um culto idolátrico à tradição, colocada por cima, em muitas ocasiões, da revelação corânica: “As violações dos direitos do homem, no islã histórico e no contemporâneo, decorrem não da mensagem universalista do Alcorão, mas de suas perversões pelas tradições particulares, especialmente as próximo-orientais”¹⁰⁹.

Trata-se de distinguir islã e *shari'a*, isto é a mensagem universal corânica e a interpretação particular do islã em um determinado contexto histórico. Nesta linha, o teólogo reformador muçulmano Abdullahi Ahmed An-Na'im¹¹⁰ destaca que algumas partes do Alcorão oferecem sólidos alicerces para os direitos humanos. Especialmente no primeiro período de revelação em Meca, podem-se encontrar os princípios genéricos de justiça, igualdade e liberdade, sem discriminação por causa de raça, cor, sexo ou religião. O acento desses versículos é posto na liberdade de crença e na igual dignidade de todos os seres humanos, sem distinção de credo ou sexo (Surata 2, 256; 3,64; 10,99; 18,29; 4,1; 17,70).

¹⁰⁹ GARAUDY, 1990, p. 69.

¹¹⁰ AN-NA'IM, Abdullahi Ahmed. *Qur'an, sharia e direitos humanos. Fundamentos, deficiências e perspectivas*. **Concilium**, n. 228, v. 2, p. 72-80, 1990.

A conclusão resulta evidente: precisa-se de um movimento de abertura e renovação que ajude a limpar a revelação corânica¹¹¹ de suas aderências históricas estranhas e resgate para o islã sua dimensão de interioridade e amor. E uma vez purificada, é preciso “traduzir” a mensagem do Alcorão para os dias de hoje efetivando os versículos corânicos que pregam a liberdade religiosa e a igualdade entre todos os seres humanos. An-Na’im chega falar de uma “drástica reforma da lei islâmica”¹¹², pois hoje a formulação histórica desta é incapaz de servir de base para os direitos fundamentais do ser humano e, em consequência, para a construção da paz. Sobre o fundamento do Alcorão é possível retomar a questão dos direitos humanos no interior do islã e, simultaneamente, contribuir para a construção da justiça e da paz mundial unindo esforços em um etos comum. Segundo o teólogo Hans Küng, foi Maomé quem disse: “deseja aos homens o que desejas para ti mesmo, assim te tornará um muçulmano”¹¹³. Isso não pode ser um bom início de conversa?

1.2.4 O hinduísmo

De forma geral, as religiões orientais possuem traços de politeísmo, mas apresentam perfis próprios, tomando como fundamento a sabedoria prática da vida¹¹⁴. Atitudes como a compaixão, a contemplação e o autoconhecimento são destacadas, possuindo um elevado ideal ético pessoal. Deus é concebido como um princípio universal, cósmico e impessoal. As tradições religiosas mais importantes são o hinduísmo, o budismo, o jainismo, o confucionismo, o taoísmo e o xintoísmo.

Pela delimitação própria desta tese nos vemos obrigados a estudar apenas duas: o hinduísmo e o budismo. A razão da escolha de estas duas tradições religiosas entre o vasto

¹¹¹ Para o Islam, Maomé recebeu de Deus a revelação corânica. Assim o **Corão** ou **Alcorão** e o *hadith* (tradição do Profeta) formam a tradição, verdadeira constituição que serve de modelo imperativo para os muçulmanos.

¹¹² AN-NA’IM, 1990, p. 78.

¹¹³ KÜNG, 2004, p. 280.

¹¹⁴ Alguns teólogos, como Irineu Wilges, as denomina “religiões sapienciais”. Cf. WILGES, Irineu. **Cultura religiosa: as religiões no mundo**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 27.

leque de opções que a cultura oriental nos oferece é dada pelo teólogo e monge Marcelo Barros¹¹⁵:

Por sua própria natureza, todas as religiões aspiram à paz, no sentido mais profundo da unidade interior, harmonia com as outras pessoas e com a natureza, e atitude de abertura ao divino. Entretanto, as religiões orientais, especialmente o hinduísmo e o budismo, têm a mística da paz de uma forma especialmente desenvolvida.

O estudo do hinduísmo não resulta fácil pela variedade de crenças e práticas que conserva. Para Antony Kotholy e Erinida Gheller¹¹⁶, não é uma única religião, mas um mosaico de religiões que ampara desde as crenças mais antigas até elevadas reflexões filosóficas. De fato, o hinduísmo não tem fundador. Nasceu e cresceu na união dos diferentes elementos que forma sua doutrina. Entre eles destacamos¹¹⁷:

- Fé num deus ou em vários.
- Fé na autoridade infalível dos Vedas.
- Fé na contínua criação-conservação-destruição.
- Fé na transmigração das almas segundo a lei do karma.
- A observância da lei da casta e dos estados de vida
- Fé na libertação final.

O hinduísmo não conhece dogmatismos. A tolerância é inerente a ele. O credo fundamental é o da existência de um espírito universal chamado *Brahmam* (= “alma do mundo”). Essa alma do mundo é chamada também de *Trimurti*, o Deus trino e uno chamado: 1) *Brahma*, o criador; 2) *Vishnu* (*Krishna*), o protetor; 3) *Shiva*, o destruidor. Contudo, acreditar em Deus não é indispensável para ser um hindu. A maioria dos fiéis são henoteístas, isto é, cada um escolhe seu Deus preferido, atribuindo-lhe os atributos do Deus supremo. A lei máxima é: “Deus é um só, mas os sábios usam vários nomes ao invocá-lo”. No *Bhagavad Ghita*, livro sagrado do vishuísmo, *Krishna* é apresentado como salvador universal, sejam adoradores dele ou não: “os que adoram outros deuses com amor e, cheios de fé, oferecem

¹¹⁵ BARROS, 1996, p. 142.

¹¹⁶ KOTHOLY, Antony; GHELLER, Erinida G. Religiões orientais. In GHELLER, Erinida G. (Org.) **Cultura religiosa**. O sentimento religioso e sua expressão. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 53-76.

¹¹⁷ KOTHOLY e GHELLER, 2002, p. 54.

seus sacrifícios, na realidade me adoram, mesmo se o rito é diverso da norma” (*Bhagavad Ghita* 9,23).

A doutrina da Realidade Única (*brahman*) baseia-se na ideia de que a natureza humana não somente está intrinsecamente unida à totalidade da natureza, mas possui também a potencialidade de transcender a ordem natural. Existe uma identidade entre o ser individual (*atman*) e o ser universal (*brahman*) absoluto. O destino de cada *atman* consiste em chegar ao grande *brahman* mediante o conhecimento ou a contemplação. O dever supremo do ser humano é buscar a autoiluminação, a transformação em deus. Nesta busca da felicidade suprema se unem preocupações e compromissos religiosos, porque o cumprimento da busca depende da graça do ser supremo ou *Brahman*.

Neste sentido, vale a pena reproduzir um texto da *Bhagavatapurana* citado pelo filósofo indiano Bithika Mukerji ao escrever sobre os direitos humanos no hinduísmo¹¹⁸. Nesse texto, o príncipe Prahlada, vidente abençoado por Deus, responde a uma pergunta sobre a ciência da ética¹¹⁹:

Não tenho opinião sobre o tema da ética. Ela causa divisão, ela ensina que os homens são superiores ou inferiores (isto é, um deve ser indulgente e generoso para com o outro); ou ensina a arrogância, isto é, que o homem deve defender a justiça ou honestidade, ao passo que os homens deveriam concretamente tentar contemplar e compreender os sinais da pervasiva qualidade da unidade e igualdade que reina no mundo. Uma só lei, um só ritmo sustenta a totalidade da criação –desde o ser ínfimo ao mais alto- e cabe ao homem sustentar a eterna lei cósmica da perfeita harmonia. Só a doutrina da única realidade (*brahman*) pode verdadeiramente realizar a bondade e a justiça, e não qualquer doutrina que fomenta diferenciações” (*Bhagavatapurana* I, 7, 5-11).

O argumento de que todas as criaturas movem-se automaticamente em direção à fonte de seu ser leva ao pensador hindu a afirmar que a busca da autoiluminação e sua conquista é direito inato de todos, independentemente de casta, sexo ou idade. O grau de realização do seu verdadeiro status como criatura, capaz de trabalhar para a iluminação, é o fundamento da divisão num sistema de castas que, segundo Mukerji, pelo afastamento da tradição hindu dos antigos ideais de renúncia e busca das coisas espirituais, virou “uma caricatura do modelo passado”¹²⁰. Mudar esta realidade e enfatizar a unidade de toda a ordem

¹¹⁸ MUKERJI, Bithika. Os fundamentos da unidade e da igualdade. Uma compreensão hindu dos direitos humanos. *Concilium*, n. 228, v. 2, p. 81-89, 1990.

¹¹⁹ MUKERJI, 1990, p. 84.

¹²⁰ MUKERJI, 1990, p. 88.

criada e a igualdade na posse do aprendizado da verdade significa, neste sentido, se aproximar ao verdadeiro espírito da tradição hindu.

A ideia de que a desigualdade que reina no nascimento pode ser mudada pela ação honesta e correta durante a vida nos leva diretamente ao conceito de *karma*, entendida como força invisível que emana de todos os atos humanos: “somos o que fizemos, seremos o que façamos ou faremos”¹²¹. Em termos contábeis, é o “balancete” dos nossos atos¹²². Para evitar a peso do *karma* o ideal seria “não fazer”, estar desapegado de tudo. Outros pretendem fugir do *karma* mediante a devoção ou sacrifícios a sua divindade (*bhakti*) ou pelos caminhos da ioga, desligando-se do mundo. Seja qual for a prática gerada, este conceito influencia profundamente a mentalidade hindu, pois explica o destino humano. Ser desgraçado não é uma maldição ou uma falta, mas o resultado dos deméritos de uma existência anterior e a possibilidade de obter uma existência melhor. Podemos atuar sobre nossos atos e intenções para mudar o futuro. Neste sentido, a lei do *karma* condiciona e liberta ao mesmo tempo. O hindu se sente construído e construtor. Este sentimento profundo se inscreve na grande lei que dirige o universo: o *dharma*.

A tradução do termo sânscrito *dharma* é a palavra “honestidade” ou “justiça”. Para Panikkar¹²³ é o símbolo homeomórfico¹²⁴ correspondente à noção ocidental de direitos humanos. O *dharma* é a lei que mantém a ordem do universo. No hinduísmo tradicional constitui a realidade essencial do cosmos, da sociedade e do ser humano. É a ordem entre os deuses, tendo cada um sua função e intervenção específica. É a ordem na natureza, o ciclo dos astros e das estações. É a ordem social, regulando a hierarquia das castas. É a ordem moral, pela qual cada ser humano age segundo seu dever, isto é, respeitando as leis dos deuses, da natureza e da sociedade. O *dharma* é o funcionamento harmonioso de um universo em equilíbrio.

¹²¹ SAMUEL, 1989, p. 51.

¹²² No cúmulo ritualista, o *Sivasidanta* estabelece uma minuciosa contabilidade do acúmulo de karma: ativo, passivo e saldo.

¹²³ PANIKKAR, Raimon. **Invisible harmony**. Essays on contemplation & responsibility. Minneapolis: Fortress Press, 1995b, p. 128.

¹²⁴ Para Panikkar a linguagem está profundamente enraizada no espaço-tempo de uma comunidade. Ela tem a ver com a topografia, o clima, o entorno imediato e, igualmente, com a tradição que se desenvolveu nessa comunidade particular. Por isso, o que podemos fazer apenas é assinalar homeomorfismos (*homeo* = semelhante, *morfo* = forma), termos aproximados, mas não idênticos, pois não conseguem esgotar o significado que tinham na comunidade original.

Mas existem forças adversas que ameaçam esse equilíbrio. O *a-dharma* seria tudo o que se opõe à ordem, o mal¹²⁵. Na sociedade é a violência dominadora das castas superiores que abusam de sua situação. Em cada ser humano, a tendência perversa a buscar a ganância e o êxito. O oposto ao *dharma* é o *artha* (sede de ganância) e o *kama* (apetite de prazeres). Portanto, o respeito ao *dharma*, para o hindu, é o esforço para acabar com a ambição e a concupiscência pessoal. Chega-se a isso pelo culto. A ordem ritual representa e mantém a ordem cósmica, social e moral. Vida social e espiritual são inseparáveis. O ser humano não é jamais um indivíduo isolado. Forma parte da ordem universal. Isso é o *dharma*: a exigência de ocupar cada um o seu lugar devida na ordem do universo com o objetivo último da libertação.

Um meio imediato de chegar a essa libertação é a *bhakti*, “a devoção amorosa para um deus pessoal, que pode ser praticada por todos, independente do sexo e da casta”¹²⁶. É uma relação pessoal entre o fiel e seu deus, um intercâmbio recíproco de amor: oferenda e bênção. O *bhakta*, o santo, aceita renunciar a tudo para recebê-lo do seu deus, com o que se identifica. Ao se colocar na contramão do hinduísmo ritualista, esta profunda espiritualidade, pessoal e cheia de fervor amoroso, entra em conexão com as correntes místicas judia, cristã e muçulmana.

A ausência de dogmatismo do hinduísmo o deixa aberto a possíveis reformas como a supressão das castas, sem que perca sua rica tradição secular. O espírito de tolerância profunda e a pregação da não violência¹²⁷, assim como sua moral, não fundamentada em mandamentos, mas na renúncia e o altruísmo universal, são elementos atraentes num mundo perturbado pelo que o hinduísmo considera um mal: a busca da ganância e do prazer por acima de tudo.

¹²⁵ SAMUEL, 1989, p. 52.

¹²⁶ KOTHOLY e GHELLER, 2002, p. 57.

¹²⁷ Porque em cada ser humano pode estar o antepassado reencarnado. Cf. WILGES, 1994, p. 30.

1.2.5 O budismo

O budismo é uma sabedoria derivada das crenças hinduístas nascida como reação ao excessivo ritualismo brahmânico. É um “hinduísmo reformado”¹²⁸ que conserva elementos como a necessidade de liberar-se das aparências, a reencarnação e a importância da meditação, mas que ensina que a salvação está ao alcance de todos, independente da casta e do sexo. Insiste no “caminho do meio”, que rejeita os dois extremos (a satisfação de todos os desejos e a ascese extrema), para alcançar a salvação. Buda não se preocupava com a existência ou não de um deus, nem reclamou qualquer atributo ou revelação divina para si. Afirmava que era apenas um ser humano que descobriu as verdades da vida pelo seu próprio esforço. O fundo de sua doutrina é que tudo passa, apenas é aparência. O universo não tem origem nem criador. A única realidade é a dor universal. Por isso a compaixão é a característica mais importante de seu ensinamento: como aliviar as dores e sofrimentos dos seus semelhantes.

O eixo central do budismo são as quatro grandes verdades¹²⁹:

1. A vida humana é uma experiência marcada pelo sofrimento.
2. O sofrimento é causado pelo desejo centrado no eu.
3. O ser humano pode libertar-se da dor.
4. O caminho que liberta da dor é o caminho de oito etapas, e a meta o *nirvana*. As oito etapas são:
 1. Fé pura: conhecimento da verdade.
 2. Vontade pura: ser sempre calmo e nunca fazer dano a nenhuma criatura.
 3. Palavra pura: nunca mentir nem difamar ninguém e nunca usar linguagem grosseira.
 4. Ação pura: nunca roubar, matar ou fazer nada de que uma pessoa possa mais tarde arrepender-se ou envergonhar-se.

¹²⁸ SAMUEL, 1989, p. 70.

¹²⁹ WILGES, 1994, p. 33-34.

5. Meios de existência: exercer um trabalho que não fira os outros.
6. Atenção pura: lutar para libertar a mente do mal.
7. Memória pura: controlar os sentimentos e pensamentos.
8. Meditação pura: praticar formas adequadas de concentração.

A meta é alcançar um estado de vazio interior e felicidade absoluta: o *nirvana*. É a abolição de toda vontade, desejo, sensação, mudança ou devir. É um tipo de “paraíso”, de existência imortal despojada de todo sofrimento. Seja o que for, o importante não é conhecer o *nirvana*, mais procurá-lo. Eis o miolo do budismo, que mais do que uma religião ou filosofia é uma disciplina para alcançar a suprema serenidade, a libertação das reencarnações em que nos acorrenta o desejo de viver.

A moral budista não é nem um código de proibições ou mandamentos. É uma atitude universal perante a existência. Mais do que de obrar bem ou de ser caritativo, o budista trata de evitar tudo o que possa causar dano a uma criatura. Este é o sentido da não violência budista¹³⁰:

Desde as suas fases mais antigas, o budismo ensinou a não violência como uma das doutrinas fundamentais e como virtude a praticar diariamente. O sentido do *ahimsa* é “não destruir, não matar nenhum ser vivo, nem em embrião”. Desta atitude resulta um grande respeito pela vida, o amor por todas as criaturas e o desejo de que todos os seres sejam felizes.

Para um budista, duas palavras caracterizam seu olhar sobre os outros: benevolência e compaixão. Querer o bem do outro é desejar sua libertação das reencarnações. Mas somente ele pode se libertar dele mesmo. Posso mostrar o caminho e compadecê-lo se não conseguir se comprometer com ele. Já é suficiente não lhe causar dano, querendo ajudar. Para Leonardo Boff¹³¹ a compaixão como princípio gerador de um sentido global de vida é a contribuição mais importante, do ponto de vista histórico, do budismo à humanidade e a virtude máxima de Siddharta Gautama, Buda. A tolerância também é destaque: deve ser respeitado itinerário de cada um.

Contudo, o que para Leonardo Boff ou Albert Samuel¹³² é uma fonte de riqueza e vitalidade, isto é, a diversidade do budismo e a resposta que dá às aspirações mais profundas

¹³⁰ CONIO, Caterina. Apud BARROS, 1996, p. 143.

¹³¹ BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 2001, p.15.

¹³² SAMUEL, 1989, p. 84.

do ser humano, para o pensador budista Sulak Sivaraksa¹³³ é um problema. Para este autor, ao contrário do islamismo e do cristianismo, “os budistas contemporâneos não têm nenhuma visão para a solução de problemas globais”¹³⁴. A causa principal disto é a divisão do budismo em muitas escolas, todas ligadas a culturas nacionais, cada qual com subdivisões em várias denominações ou seitas.

Sivaraksta tenta recuperar como modelo de espiritualidade socialmente engajada a instituição da *sangha* monástica primitiva, a comunidade de irmãos e irmãs que tinha como função original ensinar o comportamento reto aos governantes e facilitar a comunicação com seus governados. A *sangha* inverte o processo degenerativo da raça humana descrito nos mitos budistas da criação ao substituir a coerção pela cooperação, a propriedade privada pela coletividade, a família e o lar pela comunidade nômade, a hierarquia pela democracia igualitária: “A fim de expandir paz e estabilidade em suas sociedades, procurava a *sangha* monástica exercer uma hegemonia moral sobre o estado, para orientar suas sociedades com um código de ética não violenta no interesse do bem-estar social”¹³⁵.

Porém, cooptada pelo poder, a *sangha* foi chamada cada vez mais a justificar a violência e a injustiça. Por isso, para o bem da humanidade, é preciso recuperar a força e influência na vida política e social das instituições populares que encarnam o processo da solução não violenta e democrática dos conflitos. Isto significa “ampliar o potencial libertário da tradição budista”¹³⁶ para que cada comunidade local adquira uma perspectiva global e seja consciente dos problemas globais, especialmente do problema da pobreza. E neste processo torna-se imprescindível o diálogo e a colaboração com os não budistas.

Nesta linha, alguns budistas contemporâneos, têm interpretado de forma mais ampla a relação entre justiça e paz social, ambiental, racial e sexual a partir de conceitos tradicionais budistas como a inter-relação de toda a vida, a compaixão para com todos os seres, a não violência e o desvelo por toda a existência. Especial destaque no texto de Sivaraksa tem Thich Nhat Hanh, que reinterpreta os preceitos tradicionais budistas¹³⁷ buscando orientar nossa

¹³³ SIVARAKSA, Sulak. Direitos humanos no contexto da solução de problemas globais. Perspectiva budista. *Concilium*, n. 228, v. 2, p. 90-104, 1990.

¹³⁴ SIVARAKSA, 1990, p. 92.

¹³⁵ SIVARAKSA, 1990, p. 97.

¹³⁶ SIVARAKSA, 1990, p. 98.

¹³⁷ Por razões de espaço não reproduzimos a revisão dos tradicionais cinco preceitos feita por Thich Nhat Hanh, mas recomendamos vivamente sua leitura: SIVARAKSA, 1990, p. 101.

atenção para a interconexão com os outros seres, para a ação conjunta em favor da justiça e a paz, para a experimentação da continuidade entre o mundo interior e exterior, chamando o mundo do nosso “eu amplo”. Trata-se de ligar nossa paz interior com o mundo exterior, de forma engajada e com plena atenção, para contribuir com um mundo melhor, mais justo, e harmonioso: “SER PAZ nos momentos da própria vida, como parte do promover paz no mundo”¹³⁸. Sem dúvida, uma contribuição de fundamental importância ao diálogo inter-religioso e à construção da paz mundial desde a tradição budista.

Como podemos observar, se faz necessário no budismo uma reinterpretação dos seus preceitos tradicionais à luz das suas fontes originais e dos desafios que a contemporaneidade nos traz, eliminando os elementos históricos que se foram aderindo e que hoje impedem que o budismo contribua mais ativamente no enfrentamento dos problemas globais. A abertura e o diálogo com outras tradições religiosas podem e devem ajudar neste sentido. O caso é que as outras grandes tradições também estão precisando fazer esse percurso, pois em todas elas, em diferente medida em função da maior ou menor reflexão teológica produzida no seu interior, o peso da história, cristalizado em práticas e formulações dogmáticas extremamente rígidas e conservadoras, está colocando obstáculos evidentes ao empenho por oferecer alternativas conjuntas a um mundo globalizado na violência e na injustiça.

1.3 ORDEM MUNDIAL, ÉTICA GLOBAL E PAZ

Na ilusão de resolver situações conflitivas os povos têm recorrido historicamente à tentação da guerra. No século XX, apesar dos grandes avanços científicos fomos testemunhas de duas grandes guerras mundiais, de conflitos bélicos regionais incentivados por interesses econômicos de multinacionais, de conflitos étnicos e religiosos, de atrocidades provocadas por regimes totalitários, de violência terrorista e “contra violência” institucional... Isso sem contar os milhões de vítimas causadas pela violência econômica: no mundo se calcula que a cada dia morrem de fome ou de suas consequências 100 mil pessoas e que o número de pessoas com carências alimentares chega a 840 milhões. Esta espiral parece não parar nunca:

¹³⁸ SIVARAKSA, 1990, p. 100.

para cada dólar que a ONU gasta em missões de paz, são investidos 2 mil dólares em guerra no mundo; em 1997 foram gastos 740 bilhões de dólares em armas; em 2003 os gastos subiram a 960 bilhões de dólares¹³⁹.

O fim da Guerra Fria e o processo de globalização trouxeram um novo perfil de conflitos armados, ligados a questões regionais, étnicas e religiosas, e um aumento da desigualdade social e econômica ao globalizar a pobreza, o desemprego e a desintegração social, assim como outras ameaças ao bem-estar social como os riscos ambientais. Novos desafios são apresentados para a humanidade, criando um clima de insegurança internacional baseado em fatores econômicos, demográficos e de meio ambiente. O problema não é mais um ataque externo. É por isso, frisa o educador espanhol Tubilla Rayo, que o conceito tradicional de segurança nacional não é mais válido e deve ser substituído pelo conceito de “segurança humana” baseado não só no desmantelamento e na conversão da capacidade bélica dos estados em prol da paz, mas também “na reorientação das políticas e da economia para um desenvolvimento humano fundamentado na sustentabilidade ecológica”¹⁴⁰. Não basta acabar com as guerras para assegurar a paz.

Impõe-se retomar o diálogo e o consenso, mas desde um novo paradigma. A razão é óbvia e foi colocada de forma simples pelo pastor batista Martin Luther King: “precisamos aprender a viver juntos como irmãos, ou pereceremos todos juntos como loucos”¹⁴¹. Tomando como ponto de partida a afirmação do teólogo e assessor do Conselho Indigenista Missionário Paulo Suess de que é condição e ponto de pauta do diálogo inter-religioso a procura de ações afirmativas comuns para o bem da humanidade¹⁴², a segunda parte do presente capítulo estudou os elementos éticos que são comuns às diferentes tradições religiosas e que podem e devem ajudar na construção de um novo projeto mundial. Neste sentido, concordo com Libânio ao frisar a função social da instituição religiosa “como consciência axiológica da sociedade moderna, como elaboradora e agilizadora do imaginário social religioso do povo”¹⁴³, como força motivadora fundamental para construir a paz mundial. A força das

¹³⁹ CONIC, 2005, p. 64-65.

¹⁴⁰ TUBILLA RAYO, José. **Educação em Direitos Humanos**. Rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.21.

¹⁴¹ Apud CONIC, 2005, p. 97.

¹⁴² SUESS, Paulo. Pluralismo e missão: por uma hermenêutica da alteridade. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Orgs.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 98.

¹⁴³ LIBÂNIO, 2002, p. 180.

religiões está em que apelam para um Incondicionado que fundamenta as opções éticas, que também se referem a decisões incondicionadas. Este fato é reconhecido até por autores totalmente alheios ao mundo teológico. Não sem razão escreve Samuel P. Huntington no livro *O choque de civilizações*¹⁴⁴:

No mundo moderno, a religião é uma força central, tal vez a força central que motiva e mobiliza as pessoas... O que em última análise conta para as pessoas não é a ideologia política nem o interesse econômico; mas aquilo que com que as pessoas se identificam são as convicções religiosas, a família e os credos. É por essas coisas que elas combatem e até estão dispostas a dar a sua vida.

Na terceira parte do capítulo apresento, num primeiro momento, as reflexões, diferentes e complementares, em torno a esse novo projeto ético mundial realizadas por quatro significativos teólogos contemporâneos: Hans Küng, Raimon Panikkar, Sturla Stalsett e Leonardo Boff. Num segundo momento, faço a ligação entre projeto ético global e educação, entendendo que somente desde a educação será possível fazer acontecer esse projeto.

1.3.1 Um novo paradigma ético mundial

“No essencial, a unidade. No que é próprio de cada um, a liberdade. Em tudo, a caridade”. O conhecido texto atribuído a Santo Agostinho foi citado por Hans Küng na palestra proferida para teólogos na UNISINOS (São Leopoldo – RS), no dia 22 de outubro de 2007, para justificar a afirmação de que não precisamos chegar à unidade em tudo no diálogo entre as religiões, apenas em questões mínimas, mas fundamentais para o futuro da humanidade. Não precisamos hoje de uma única religião, mas de valores éticos referenciais. Para isso é preciso vivenciar um novo paradigma ecumênico.

Ciente dos grandes problemas globais, Küng lança a proposta de uma orientação ética comum para a humanidade fundamentado nas milenares tradições religiosas e filosóficas

¹⁴⁴ HUNTINGTON, Samuel P. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997, p.79.

da humanidade¹⁴⁵. E este projeto deveria ser aplicado com urgência no âmbito da economia e da política¹⁴⁶. Sua proposta não tenta inventar nada novo porque o *ethos* para o consenso mínimo já está presente nas diferentes tradições religiosas. O problema é chegar a esse consenso.

Para o teólogo alemão, a paz entre as religiões, derivada do diálogo entre elas, é imprescindível para a paz entre as nações e para a vivência de uma nova ordem mundial. A paz religiosa é fundamento para a paz política e esta é garantida pelo etos de referência comum que vem das tradições religiosas. Aí está radicada, para Urbano Zilles¹⁴⁷, a importância do projeto de Küng: a relação que tenta estabelecer entre a força ética das religiões e uma meta comum para a sobrevivência de todos. Perante um processo de globalização inevitável, ambivalente, imprevisível, mas governável, precisamos de uma alternativa ética também global¹⁴⁸, um etos global para todos os âmbitos da vida. Isto significa ir além do enunciado de alguns valores básicos para trabalhar pelo estabelecimento de “uma nova forma de vida, de uma cultura da não violência e do respeito pela vida, de uma cultura do diálogo e da solidariedade”¹⁴⁹.

A possibilidade desse projeto ético é confirmada na Conferência Mundial das Religiões em favor da Paz, realizada em Kyoto em 1970¹⁵⁰. Ela expressou o que poderia ser uma ética das religiões mundiais a serviço da sociedade mundial ao citar os pontos em comum das mesmas:

- A convicção acerca da unidade fundamental da família humana, da igualdade e da dignidade de todas as pessoas.
- Uma sensibilidade para a inviolabilidade do indivíduo e de sua consciência.
- Um sentimento para o valor da comunidade humana.
- O conhecimento de que poder não é idêntico a direito, que o poder humano não pode se satisfazer consigo mesmo e que não é absoluto.

¹⁴⁵ KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo, Paulinas, 1991.

¹⁴⁶ KÜNG, Hans. **Una ética mundial para la economía y para la política**. Madrid: Trotta, 1999.

¹⁴⁷ ZILLES, Urbano. Projeto de uma ética mundial. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 37. n. 156, p. 223-229, 2007, p. 228.

¹⁴⁸ KÜNG, 1999b, p. 172-181.

¹⁴⁹ RAISER, Konrad. Ordem mundial e ética global. **Concilium**, n. 292, v. 4, p. 17-24, 2001, p. 20.

¹⁵⁰ KÜNG, 1991, p. 94-95.

- A fé de que o amor, a compaixão, o desprendimento e a força do espírito e da veracidade interna, em último caso, têm mais poder do que o ódio, a inimizade e o interesse próprio.
- A sensibilidade para a responsabilidade, para estar do lado dos pobres e oprimidos contra os ricos e os opressores.
- A profunda esperança de que, por fim, a boa vontade há de vencer.

Nesta linha, Küng entende que apesar de diversas no seu sistema de dogmas e símbolos, apresentam seis perspectivas éticas comuns¹⁵¹:

- a. O bem-estar das pessoas. As religiões apontam para a vida concreta das pessoas, a integridade, a liberdade, a solidariedade, fundamentando religiosamente os direitos humanos.
- b. As máximas elementares da humanidade. Coloca cinco grandes mandamentos da humanidade válidos em todas as grandes religiões mundiais: não matar, não mentir, não roubar, não praticar imoralidade e respeitar pai e mãe e amar filhos e filhas.
- c. O sensato caminho do meio. A busca do equilíbrio entre o libertinismo e o legalismo.
- d. A regra áurea: não faças ao outro o que tu não queres que te façam.
- e. Motivações éticas. Ir além das normas e oferecer e fazer realidade uma nova postura e estilo de vida.
- f. Horizonte de sentido e determinação de objetivos. Oferta de sentido que vai além da frustração e da morte.

O resultado mais evidente do trabalho de Hans Küng foi a Declaração sobre Ética Global de Chicago em 1993, onde colaborou com a elaboração do texto que serviu de base para o trabalho do II Parlamento das Religiões Universais. Foi o maior encontro de representantes das religiões universais na história da humanidade e o primeiro a ter coragem de proclamar uma declaração sobre a ética mundial¹⁵². A partir de dois valores éticos elementares, isto é, a verdade concreta e a justiça irrenunciável¹⁵³, a declaração coloca duas

¹⁵¹ KÜNG, 1991, p. 84-90.

¹⁵² HASSELMANN, 2001, p. 25.

¹⁵³ KÜNG, 1991, p. 107-110.

“exigências fundamentais” e quatro “diretrizes indispensáveis”¹⁵⁴ que se encontram nas tradições religiosas da humanidade e as quais não podemos renunciar.

Duas exigências fundamentais:

1. Todo ser humano deve ser tratado humanamente: todo ser humano possui uma dignidade inviolável e inalienável.
2. Não faças ao outro o que tu não queres que te façam: a regra áurea presente em todas as religiões.

Quatro diretrizes indispensáveis (cada uma traz um mandamento e um enunciado positivo):

1. Compromisso a favor de uma cultura da não violência e respeito de toda vida: não matarás / respeita a vida.
2. Compromisso a favor de uma cultura da solidariedade e de uma ordem econômica justa: não roubarás / age com justiça e sinceridade.
3. Compromisso a favor de uma cultura da tolerância e um estilo de vida honesto e veraz: não mentirás / sê sincero no falar e no agir.
4. Compromisso a favor de uma cultura da igualdade de direitos entre homem e mulher: não fornicarás / respeitai-vos e amai-vos mutuamente.

A discussão desta declaração provocou uma ampla repercussão e o diálogo inter-religioso foi intensificado. O próprio Parlamento Mundial, na sua III Conferência, na Cidade do Cabo em 1999, levou adiante a moldura delineada pela declaração. Desta Conferência apenas destacamos os seis caminhos programáticos indicados como resposta aos desafios éticos mundiais e concretização do projeto ético global¹⁵⁵:

- Construir comunidade na diversidade (pluralismo, diversidade, diálogo).
- Compromisso com a sustentabilidade (ecologia).
- Busca da justiça (pobreza e desenvolvimento).

¹⁵⁴ CÁCERES, Aldo Marcelo. Hans Küng: globalización y ética mundial. **Revista Agustiana**. n. 146, v. 48, p. 415-423, 2007, p. 420.

¹⁵⁵ Para saber mais sobre o tema recomendamos ler GEBHARDT, Günter. De Chicago à convocação para a Cidade do Cabo 1999. **Concilium**, n. 292, v. 4, p. 40-59, 2001.

- Solidariedade e serviço.
- A busca de um fundamento espiritual.
- Colaboração criativa.

A matriz europeia do pensamento de Hans Küng é criticada pelo teólogo catalão Raimon Panikkar. Para ele é real o perigo de fazer da “ética mundial” uma “religião mundial” que reproduziria os esquemas coloniais ocidentais. Além do mais, considera um erro metodológico julgar por um prisma monocultural um problema intercultural. Neste sentido, o conceito central dele é o de “desarmamento cultural”:

A paz não é possível sem desarmamento. Mas o desarmamento necessário não é somente nuclear, militar ou econômico. Também temos a necessidade de um desarmamento cultural, o desarmamento da cultura dominante, que ameaça com converter-se numa monocultura que pode afogar todos os demais cultivos e acabar asfixiando-se a si mesma.¹⁵⁶ (Tradução própria).

Isto significa abandonar as atitudes rotineiras nas quais se tem desenvolvido a cultura moderna e ocidental, incluindo valores hoje considerados “inegociáveis” como progresso, tecnologia, ciência, democracia ou mercado. De forma consciente ou não, se acaba impondo o sistema de valores ocidental como condição indispensável para o diálogo com outras culturas. Além disso, é um escândalo falar de diálogo para quem está passando fome, para quem lhe foi tirada a dignidade humana ou para quem nem sequer sabe de que estamos falando porque seu sofrimento ou diferença cultural lhe incapacitam para isso. Assim, o “desarmamento cultural” traz consigo uma atitude de *kenosis* (= despojamento¹⁵⁷), de abandono unilateral de todo imperialismo e poder¹⁵⁸, de abertura e confiança radical.

Daí a centralidade de outro conceito, o de “diálogo dialogal”¹⁵⁹, no qual, a partir da consciência de que a própria experiência é incompleta, entra-se em diálogo com o outro para que juntos possamos descobrir mais parcelas da verdade num enriquecimento mútuo e contínuo. A proposta não é convencer, senão aprender juntos para, a continuação, aventurar-

¹⁵⁶ *Peace is not possible without disarmament. But the required disarmament is not only nuclear, military, or economic. There is also need for a cultural disarmament, a disarmament of the dominant culture, which threatens to become a monoculture capable of engulfing all other cultures and finally drowning along with them.* PANIKKAR, 1995a, p. 62.

¹⁵⁷ Cfr. Fl.2,7.

¹⁵⁸ SINNER, Rudolf von. **Confiança e convivência.** Reflexões éticas e ecumênicas. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 104.

¹⁵⁹ PANIKKAR, 2008, p.249.

se juntos no desconhecido. A paz não pode ser imposta, deve ser criada no diálogo igualitário entre as diferentes tradições culturais e religiosas. É uma realidade dinâmica, plural, relacional e incompleta, que deve ser construída tendo em conta sua complexidade¹⁶⁰. Não é nem sincretismo, em que tudo se mescla, nem relativismo, em que tudo dá na mesma, é um “ecumenismo ecumênico” que gera uma nova realidade a partir da experiência da contingência humana e cultural. Para Panikkar:

1. A questão da paz mundial é eminentemente religiosa.
2. O trabalho pela paz requer diálogo intercultural igualitário. E isto somente se consegue desde esta atitude de despojamento e “desarmamento cultural”.
3. As noções de desenvolvimento, ciência e cultura advindos da cultura pós-moderna ocidental devem ser desmitologizados, desprovidos de seu caráter falsamente absoluto¹⁶¹.

Panikkar não fala de multiculturalismo, que estuda e respeita outras culturas, mas desde os parâmetros da visão ocidental científico-técnica. Fala de interculturalismo entendido como a inter-in-dependência de civilizações e culturas fundamentada na confiança, na fecundação mútua e na recuperação das palavras primordiais, que são as da mística, as do amor ou as da poesia, como veículo de comunicação.

O terceiro autor que proponho no presente estudo é Sturla J. Stalsett, menos conhecido, mas não por isso menos enriquecedor nas suas reflexões sobre os valores éticos num mundo globalizado. Para o teólogo luterano norueguês¹⁶², 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 ao contrário. Hoje em dia a globalização tanto unifica como divide o mundo. 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:

¹⁶⁰ PANIKKAR, 1995a, p. 74-78.

¹⁶¹ PANIKKAR, 1995a, p. 29-36.

¹⁶² STALSETT, Sturla. **Religión en la globalización: integración o resistencia?** 2004 (mimeo).

- a. O aspecto econômico: a globalização é o império do neoliberalismo, onde 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 elevado com muitas vítimas.
- b. O aspecto político: a articulação e o ressurgimento dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil a 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 pergunta que teólogos como Stalsett ou o brasileiro Jung Mo Sung¹⁶³, se fazem é simples: como podemos ver hoje a globalização do ponto de vista da libertação? E a resposta é evidente: a opção pelos pobres, e fazer-lhes justiça, são fundamentos importantes para a oposição dos teólogos a este modelo econômico sem coração que leva à polarização e exclusão social. A religião é vista como um recurso fundamental de oposição, crítica, resistência e superação. É possível uma globalização alternativa e ética.

É interessante ainda recolher a relação entre o conceito de “vulnerabilidade” e a ética apresentado por Stalsett¹⁶⁴. A ética surge quando reconhecemos a vulnerabilidade assimétrica do mundo globalizado neoliberal e fazemos desse fato valor ético reconhecido e assumido. Quando reconhecemos nossa vulnerabilidade nos abrimos para o outro, que como nós também é vulnerável. É o reconhecimento da vulnerabilidade o 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 expressão da vulnerabilidade humana. Nesta linha, a dignidade aparece como 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,

¹⁶³ MO SUNG, Jung. **Deus numa economia sem coração**. Pobreza e neoliberalismo: um desafio à evangelização. São Paulo: Paulinas, 1992.

¹⁶⁴ STALSETT, Sturla. **Vulnerabilidad, dignidad y justicia**: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado. 2004 (mimeo).

como as mães e avós da Praça de Maio, na Argentina, e as viúvas na Guatemala, são exemplos admirados mundialmente de como fazer de suas vulnerabilidade (as dores) e dignidade uma força de resistência e vida nova.

Desde a perspectiva de Stalsett, vulnerabilidade, dignidade e justiça, são valores éticos indispensáveis na busca de um mundo mais humano e, conseqüentemente, mais pacífico. A vulnerabilidade como um meio entre o frágil e o débil, como 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 para todas.

O quarto teólogo estudado é o brasileiro Leonardo Boff, que postula uma nova relação do ser humano com a natureza, cooperativa, respeitosa e não agressiva desde um paradigma ético não mais antropocêntrico e sim biocêntrico, pois, para este autor, a relevância moral vai além da comunidade humana e é estendida a toda a criação. Em última instância, a presente crise ambiental global remete a uma crise fundamental de relações do ser humano com seu entorno físico e social. Impõe-se retomar o diálogo e o consenso, mas desde um novo *ethos* que permita a convivência entre os seres humanos e os demais seres da comunidade planetária.

A resposta ao desafio da realidade multicultural e plural que coloca ao redor da “mesa planetária” homens e mulheres com os mais diferentes rostos, filosofias e tradições culturais e religiosas se fundamenta em um princípio, a compaixão, e duas atitudes básicas, o respeito e a tolerância, que fundamentam uma ética mínima a ser assumida por todos¹⁶⁵. A “via sacra” da situação mundial impõe a exigência de compaixão com as vítimas e com a Terra, sistematicamente agredida. O “princípio compaixão” que surge perante o sofrimento alheio gera atitudes de cuidado, respeito e tolerância e coloca no mesmo terreno religiões, culturas e políticas das nações. Embora diferentes, todas são chamadas a saírem dos seus castelos e a se encontrarem “no serviço do que sofre e na Terra que sangra”¹⁶⁶.

Para Boff, um novo mundo passa por novas relações cósmicas fundamentadas numa ética da compaixão e do cuidado por tudo quanto existe e vive. Os povos devem aprender a

¹⁶⁵ BOFF, 2006, p.62.

¹⁶⁶ BOFF, 2001, p.18.

conviver entre si e com o planeta, com os ecossistemas, com o entorno imediato e até com o mundo dos micro-organismos. Assim, a democracia, afirma, deve ser “biocracia”, sociocósmica, e a cidadania deve ser planetária, não somente humana¹⁶⁷. Este projeto ético se concretiza no documento chamado Carta da Terra.

Para o teólogo brasileiro, a Carta da Terra aparece como uma tentativa real de referência ética comum, pois a considera “um princípio civilizador benéfico para o futuro da Terra e da Humanidade”. O documento, ratificado pela UNESCO em março de 2000, é fruto de um processo de amadurecimento que se estendeu durante muitos anos a partir de um amplo debate mundial e que tem sua origem remota na criação da ONU em 1945 e a próxima na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento celebrada em 1992 no Rio de Janeiro. Em 2003, a própria UNESCO, numa resolução de apoio ao texto o chamou de “referência ética para o desenvolvimento sustentável”, convidando os estados membros a usá-lo com instrumento educativo¹⁶⁸.

Já que a limitação do presente texto me impede transcrever o documento todo, apenas citarei os 4 princípios fundamentais e os 16 pontos de referência do modo sustentável de vida afirmados na Carta¹⁶⁹:

I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DE VIDA

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.
2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.
3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.
4. Assegurar a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e às futuras gerações.

II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA

5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial atenção à diversidade biológica e aos processos naturais que sustentam a vida.
6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.
7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.
8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover o intercâmbio aberto e aplicação ampla do conhecimento adquirido.

III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

¹⁶⁷ BOFF, 2006, p.42.

¹⁶⁸ BOFF, Leonardo. **La opción-tierra**. La solución para la tierra no cae del cielo. Santander: Sal Terrae, 2008, p. 195-198.

¹⁶⁹ <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>. Acessado em 28/05/2010.

9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.
 10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.
 11. Afirmar a igualdade e a equidade dos gêneros como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas.
 12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.
- IV. DEMOCRACIA, NÃO-VIOLÊNCIA E PAZ
13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e prover transparência e responsabilização no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões e acesso à justiça.
 14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.
 15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.
 16. Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz.

1.3.2 Ethos mundial e educação

As máximas formuladas por Hans Küng: não haverá paz entre as nações, se não existir paz entre as religiões; não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões; não haverá diálogo entre as religiões, se não houver pesquisa básica nas religiões, precisam ser completadas: não haverá paz, nem diálogo, nem trabalho de base nas religiões se não houver empenho educativo!¹⁷⁰

Na tríade de Küng [...], dever se acrescentar um quarto elemento: não haverá futuro sem educação inter-religiosa.¹⁷¹

Lähnemann e Hasselmann, com estas afirmações, expõem uma questão fundamental: a concretização de qualquer projeto ético, local ou global, passa pela educação das gerações que vão fazer acontecer essa nova realidade. No fenômeno da violência é mais evidente ainda, pois, tal e como demonstramos amplamente na nossa dissertação de mestrado¹⁷², o comportamento violento é aprendido na interação social e pode ser desaprendido. É possível e necessário educar para a paz na escola.

¹⁷⁰ LÄHNEMANN, Johan. O Projeto Ethos Mundial. Um desafio à educação. *Concilium*, n. 292, v. 4, p. 137-155, 2001, p. 137.

¹⁷¹ HASSELMANN, 2001, p. 37.

¹⁷² MUÑOZ, 2007.

Não é objeto deste capítulo entrar em detalhes sobre como educar nos valores na escola¹⁷³, apenas queremos apontar alguns caminhos que, desde a educação, podemos trilhar para fazer possível o *ethos* global que traga a paz tão sonhada pelas diferentes tradições religiosas. Estes apontamentos serão formulados como proposições:

1. *A ação pedagógica propulsora do projeto de ethos mundial precisa oferecer sistemas de sentido e responsabilidade.*

Perante a crescente complexidade e pluralidade do mundo atual, sistemas de sentido se fazem imprescindíveis. A religião consegue chegar às dimensões mais profundas do ser humano e oferecer-lhe um horizonte abrangente de interpretação da dor, do sofrimento, do fracasso, do pecado da existência do mal e da falta de sentido reforçando atitudes éticas nessas situações existenciais. Igualmente, diante do paradoxo de uma sociedade e economia global e egocentricamente individualista¹⁷⁴, as grandes tradições religiosas apontam ao ser humano seu lugar na sociedade e o colocam dentro de um contexto de responsabilidade pessoal e social. O desafio “consiste em atualizar as tradições religiosas no diálogo com a história da liberdade moderna, ao mesmo tempo que levar em conta os desafios globais em sua totalidade”¹⁷⁵.

A criança e o adolescente precisam de referências éticas para construir sua própria identidade. Para Erikson¹⁷⁶, a adolescência constitui o momento 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 escola aparece como espaço privilegiado de contato com essas referências éticas. É aqui que faz sentido colocar a ética como eixo transversal que perpassa o currículos escolares.

2. *A ação pedagógica propulsora do projeto de ethos mundial precisa priorizar a união de esforços para a desmitificação do mercado como um sistema ético e a criação de estratégias efetivas para o desenvolvimento de uma ética da solidariedade.*

¹⁷³ Cf. 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.

¹⁷⁴ Cf. GUARESCHI, Pedrinho. Ética. In STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 49-57.

¹⁷⁵ LÄHNEMANN, 2001, p. 140.

¹⁷⁶ ERIKSON, Eric. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 129-141.

Numa sociedade marcada pelo neoliberalismo econômico, o mercado deixa deter uma função instrumental para transformar-se em quadro de referência para a ação humana, também na prática educativa. As conclusões do 3º Parlamento das Religiões realizado em Cidade do Cabo em 1999 indicam outro caminho: a economia não é um fim em si mesmo e deve estar relacionada com o alívio da pobreza, com relações comerciais e salários justos e com condições humanas de trabalho¹⁷⁷. O objetivo (e critério fundamental da atuação ética) é a sustentabilidade, isto é, o ser humano num meio ambiente habitável, e o meio a cooperação. A cooperar se aprende cooperando, e a escola, através de uma metodologia adequada, pode ir modelando atitudes cooperativas nas crianças e jovens.

3. *A ação pedagógica propulsora do projeto de etos mundial precisa fortalecer a democracia através de novas formas de participação.*

Se entendermos cidadania como “a participação real dos cidadãos na democracia, conscientes de sua condição de cidadãos e lutando por exercer seus direitos e deveres”¹⁷⁸, capacitá-los para o seu exercício é uma tarefa prioritária para as escolas (e Igrejas, poderíamos acrescentar). Desde uma proposta de educação nos valores faz-se necessário criar, como condição *sine qua non* para qualquer uma prática educacional, um clima participativo e democrático na escola e na sala de aula¹⁷⁹, uma cultura de paz, que favoreça:

- a) A participação democrática dos diferentes segmentos da comunidade educativa na organização do centro educativo e da sala de aula.
- b) A criação de hábitos de autonomia e autodeterminação.
- c) Espaços de diálogo, compreensão mútua, solidariedade, cooperação, integração coletiva, discussão objetiva de conflitos.

4. *A ação pedagógica propulsora do projeto de etos mundial precisa ensinar a enfrentar o conflito inerente à vida social desde a tolerância, compreensão e diálogo.*

Seguindo Marcelo Guimarães¹⁸⁰, entendemos a construção da paz como um processo dialógico-conflitivo, dinâmico e não violento ao mesmo tempo, no qual a agressividade, força

¹⁷⁷ GEBHARDT, 2001, p. 54.

¹⁷⁸ SINNER, Rudolf von. Religião e poder. Para a sustentabilidade política do mundo. *Concilium*, n. 308, v. 5, p. 105-116, 2004b, p. 112.

¹⁷⁹ MUÑOZ, 2005, p. 27.

¹⁸⁰ GUIMARÃES, 2005, p. 195-200.

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. 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.

Neste ponto retomo a ideia de Hasselmann¹⁸¹ de que os conteúdos das diferentes disciplinas escolares, especialmente o Ensino Religioso, devem ser realmente inter-religiosos e interculturais, de modo a educar na tolerância e na convivência respeitosa. Mas não é suficiente propor conteúdos, devem-se trabalhar atitudes. Sirva como exemplo disto os objetivos pedagógicos da Associação para a Pedagogia da Paz, em Tübingen¹⁸²:

Aprender a observar uma ordem mundial em que o respeito pela dignidade humana esteja em primeiro lugar.

Aprender a sentir o que o outro sente.

Aprender a expressar os próprios sentimentos e a discuti-los no diálogo com o parceiro.

Aprender a resolver construtivamente os conflitos e a lidar sem violência com as agressões.

Criar espaços para agir por própria responsabilidade.

Apresentar modelos que possuam credibilidade, e orientar-se por eles.

5. *A ação pedagógica propulsora do projeto de etos mundial precisa oferecer uma proposta concreta de educação nos valores que tenha como base os direitos humanos, mas que vá além da norma legal e contratual.*

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 exige a convivência pacífica e participativa na sociedade. A educação nos valores deve ter seu espaço definido no âmbito escolar. A ética como conteúdo transversal no currículo escolar, conforme apresentado nos

¹⁸¹ HASSELMANN, 2001, p. 36.

¹⁸² LÄHNEMANN, 2001, p. 146.

Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, representa um grande avanço ao permear todas as disciplinas do currículo e tornar todos os professores responsáveis pela educação moral.

A base dessa proposta pedagógica é constituída, de fato, pelos direitos contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que fornecem padrões, mecanismos e instituições capazes de assegurar o estabelecimento de um sistema justo de relações em todos os âmbitos que garanta a liberdade, a justiça e a paz. Mas devemos ir além. Neste sentido, assumo a advertência de Panikkar sobre a concepção ocidental dos direitos humanos. Enquanto “filhos” da cultura ocidental moderna, não são absolutos e precisam ser colocados em prática numa dinâmica dialógica constante com outras culturas e sensibilidades visando um mútuo enriquecimento. A concepção excessivamente antropocêntrica dos direitos humanos deveria ser enriquecida por uma visão cosmoteândrica que integrasse outras duas dimensões além da humana: a divina e a cósmica¹⁸³.

Assmann e Mo Sung¹⁸⁴ lembram que além da competência técnica é urgente educar a sensibilidade social, a “inteligência social”, 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. Educar para a esperança solidária só se viabiliza quando se encontram razões para falar abertamente da sensibilidade social.

6. *A ação pedagógica propulsora do projeto de etos mundial precisa “integrar a memória histórica, a visão utópica e a tecnologia de seu tempo; e, sobretudo, cultivar a capacidade de fazer perguntas”*¹⁸⁵.

Para estar à altura da tarefa proposta não é suficiente que a educação esteja em dia com as tecnologias e que se adapte a seu tempo, ela precisa ajudar a lidar com as perguntas do seu tempo. Para isso precisa de uma memória e uma utopia que as grandes religiões podem oferecer. Igualmente, precisa estimular a pesquisa sobre o tema e promover a formação técnica e ética dos professores. Não teremos alunos críticos, autônomos, compromissados e éticos, sem um professorado que vivencie na sua prática educativa esses valores.

¹⁸³ PANIKKAR, 1995b, p. 127-133.

¹⁸⁴ ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

¹⁸⁵ STRECK, Danilo R. Uma casa com muitas moradas: educação para um outro viver junto. In CELADEC-Comissão Evangélica Latinoamericana de Educação Cristã. **Educación y Ecumenismo em América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CELADEC, 2004, p. 55.

7. *A ação pedagógica propulsora do projeto de etos mundial precisa trabalhar desde uma concepção integral e integrada do ser humano.*

O ser humano é muito mais do que um sujeito de direitos, é um sujeito de possibilidades: não é apenas um ser racional, mas também relacional e emocional¹⁸⁶. Assim, acredito na possibilidade e o dever de uma educação nos valores 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. Indo mais longe, defendo a necessidade de uma educação integrada, que veja o ser humano inserido numa dinâmica vital maior, universal. Boff dá o nome de cuidado para essa nova forma de se relacionar com os outros e com o mundo¹⁸⁷:

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 seres.

1.4 TESES E DESAFIOS DESDE O OLHAR DA TEOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PAZ MUNDIAL

Após nosso breve percurso bibliográfico refletindo sobre o diálogo inter-religioso e as implicações dele na construção da paz mundial, estamos em condições de formular algumas teses e desafios desde o olhar específico da Teologia.

Teses:

1. O diálogo inter-religioso é condição necessária para a paz entre as nações por três motivos: em primeiro lugar porque é necessário deslegitimar a violência vinculada a uma incorreta interpretação ou manipulação da experiência religiosa. Em segundo lugar porque precisamos aprender a respeitar e dialogar com o outro diferente num mundo cada vez mais interligado e

¹⁸⁶ A crítica que Fowler faz às teorias de Kohlberg e Piaget vai nesta linha ao deixar de lado aspectos fundamentais da existência do ser humano como a afetividade, a imaginação ou o inconsciente, centrando-se exclusivamente no aspecto lógico-racional. Cf. FOWLER, James W. **Estágios da Fé**. A psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 90-93.

¹⁸⁷ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 27.

interdependente. E, em último lugar, porque seria uma grande irresponsabilidade ignorar o enorme potencial motivador e pacificador das grandes religiões.

2. Apesar de que no campo teológico as grandes religiões mundiais desenvolveram sistemas de crenças muito diferentes e, em não poucos casos, incompatíveis, todas apresentam elementos que lhes permitem ser caminhos de salvação/libertação. Desde sua própria identidade e mesmo reconhecendo que não são simétricas, totalmente iguais, equiparáveis e intercambiáveis, todas, desde a sua singularidade, são chamadas a enriquecer-se num processo de abertura e diálogo mútuos. Estar convencido da validade e universalidade da própria fé não nos obriga a excluir a legitimidade e a verdade de outros caminhos¹⁸⁸.

3. Pelo seu reconhecimento da dignidade fundamental de todo ser humano, seu chamado à fraternidade e à compaixão, e sua sensibilidade perante os oprimidos da terra, as religiões são uma poderosa instância de oposição, crítica, resistência e superação das contradições provocadas pela globalização neoliberal, orientando caminhos alternativos para uma globalização ética.

4. A história nos mostra que não existem religiões 100% pacíficas ou violentas, depende da interpretação que os adeptos fazem de suas próprias tradições religiosas, fortemente influenciadas por elementos culturais. Contudo em todas existe o desejo divino de paz e a felicidade para toda a humanidade.

5. Não existe uma paz puramente política ou religiosa. As duas vão juntas. A paz se abraça com a justiça. O fator religioso tem um grande poder na construção da paz ao aproximar os seres humanos, mas também pode ocultar o verdadeiro rosto da violência: o vergonhoso sistema mundial que antepõe a economia à dignidade dos seres humanos. Daí a importância da criação de uma nova ordem mundial sob pressupostos éticos alternativos.

6. Iluminados pelo sonho comum da paz, nesse processo dialógico é possível estabelecer uns mínimos éticos comuns que orientem a construção de uma nova ordem mundial. O projeto de um *ethos* comum é possível a partir de duas premissas axiológicas básicas: todo indivíduo deve ser tratado humanamente, pois possui uma dignidade inviolável e inalienável, e a regra áurea presente em muitas religiões (não faças ao outro o que tu não queres que te façam).

¹⁸⁸ SINNER, Rudolf von. Religião e paz: teses a partir de uma visão cristã em perspectiva evangélico-luterana. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 17-30, jun. 2006, p. 25.

7. É possível e necessário educar para a paz e a cidadania nossas crianças e jovens se quisermos que o projeto de um *ethos* mundial seja realidade. A educação nos valores deve ter seu espaço definido no âmbito escolar, espaço privilegiado para educar subjetividades que crescem juntas, dialogando.

Desafios:

1. O diálogo inter-religioso deve começar ao interior das próprias tradições religiosas. Atitudes como democracia, participação e diálogo devem ser vivenciadas no interior das próprias igrejas para que a proposta de diálogo com as outras tenha credibilidade e sentido.
2. As grandes tradições religiosas, acostumadas a conviver com o poder e a utilizar o poder como instrumento de dominação, devem renunciar ao uso do mesmo e adotar uma atitude kenótica de serviço e sacrifício na procura conjunta do bem comum.
3. O reconhecimento da necessidade do diálogo inter-religioso e da cooperação nas questões de sobrevivência da humanidade deve ir além das lideranças religiosas e se estender às comunidades religiosas como um todo.
4. A briga das diferentes denominações religiosas pela instrumentalização da educação inter-religiosa e ética nas escolas deve ser mudada pela colaboração e reconhecimento mútuos. Igualmente, devem ser favorecidos elementos inter-religiosos e interculturais na formação e especialização dos educadores.

Comecei o capítulo com uma citação e quero encerrá-lo com outra de Hasselmann que expressa muito bem a urgência da questão num texto que nos desafia a seguir pesquisando e trabalhando em favor do diálogo entre as religiões como condição indispensável para a construção desse novo mundo possível.

Semelhante a um navio prestes a naufragar, e no qual está encerrada a humanidade, as religiões não têm senão duas possibilidades: ou elas continuam a disputar entre si em busca do poder, sem se preocuparem com o afundamento do navio com o qual a humanidade há de perecer, ou então elas utilizam sua sabedoria ética, *complementando-se e apoiando-se mutuamente, e envolvendo também as pessoas sem religião*, para juntas salvarem a nave “Terra”. Caso as religiões se decidam por esta última alternativa, necessariamente isto haveria de acarretar uma enorme valorização de todas as religiões – na medida em que reinasse compreensão e harmonia entre suas tradições.¹⁸⁹

¹⁸⁹ HASSELMANN, 2001, p. 39.

2. EDUCAR COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS: FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

O sentido do desenvolvimento pleno das crianças está expresso no segundo princípio da *Declaração dos Direitos da Criança*: favorecer o pleno desenvolvimento da cada criança tanto “física, mental, moral, espiritual e socialmente, de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade” (...) O que a escola pode fazer para proteger a crianças contra formas de abuso, sua exploração ou utilização em trabalhos ilícitos ou de risco para seu crescimento, contra a privação de sua liberdade e os maus tratos? Como favorecer a recuperação física e psicológica das crianças vítimas de abusos e abandonos? Como atender a saúde física geral, o crescimento moral, espiritual ou social? Como promover condições de liberdade e dignidade para todas as crianças?¹⁹⁰

Estas inquietações, vividas durante anos de labor educativa em diferentes âmbitos, motivaram a dissertação de mestrado apresentada na EST em dezembro de 2006¹⁹¹. Nesta tese amplio e aprofundo a investigação já iniciada no mestrado, tomando como hipótese central a relação entre educação para a paz e comportamentos pró-sociais. Igualmente entendo que a relação deve ser favorecida, de forma privilegiada no âmbito escolar, numa proposta de educação integral na solidariedade. Assim sendo, as categorias “educação integral na solidariedade” e “comportamentos pró-sociais” ocupam uma posição central que me obriga a conceituá-las de forma precisa e fundamentá-las ampla e acuradamente.

É o propósito deste segundo capítulo da tese aprofundar na reflexão teórica sobre o binômio *educação integral para a paz / comportamento pró-social*. Para isso vou mergulhar nas contribuições teóricas advindas de três linhas de pesquisa:

1. Em 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

¹⁹⁰ LÓPEZ, Daniel; PIERA, Virgínia; KLAINER, Rosa. **Diálogos com crianças e jovens**. Construindo projetos educativos em e para os direitos humanos. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 55.

¹⁹¹ MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Educar para a paz**: análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes. 2006. 151 p. Dissertação para a obtenção do Mestrado em Teologia. Faculdades EST.

social do adolescente. A adolescência aparece como um período de grandes mudanças biológicas, físicas, psicológicas e sociais onde o ser humano define sua identidade pessoal e se ajusta ao entorno.

2. Em Pedagogia: especialmente na linha de educação nos valores, para a paz e os direitos humanos.
3. Em Psicologia Social: vários estudos nos últimos anos têm evidenciado que, apesar 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.

As contribuições do campo da Psicologia Evolutiva e da Educação estão apresentadas na primeira parte do capítulo. A segunda parte, centrada especificamente no tema dos comportamentos pró-sociais, recolherá as contribuições de autores e pesquisadores da Psicologia Social. Deste modo, pretendo fundamentar psicopedagogicamente a pesquisa objeto desta tese, ciente de que no texto não esgote as possíveis abordagens conceituais, mas permite uma aproximação aos elementos que hoje em dia são consenso entre pedagogos e psicólogos sobre este tema.

2.1 EDUCAR INTEGRALMENTE NA SOLIDARIEDADE

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 paz¹⁹². Outros movimentos e pedagogos têm reforçado esta posição: a Escola Moderna de Freinet, a Escola de Summerhill de Neill, a Escola de Barbiana de Milani¹⁹³ ou a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire¹⁹⁴. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, na proposta de eixos transversais 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 permear o labor escolar através de seis temas transversais¹⁹⁵: 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 tese. A presente pesquisa analisa, entre adolescentes, os efeitos no ambiente escolar de um estilo de interação humana estruturada na base de relações de ajuda, cooperação e diálogo, que evitam as condutas agressivas, intolerantes e excludentes e favorecem as positivas. Isto significa que, como pressupostos pedagógicos do presente estudo, devem-se ter em conta três aspectos básicos que alicerçam a reflexão posterior:

1. O período vital da 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?

Estas inquietações são respondidas no texto a seguir. A primeira parte versará sobre as características do adolescente, as mudanças que se produzem nesta etapa e a importância

¹⁹² Cfr. JARES, Xesus. **Educação para a paz**. Sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002. Este tema é desenvolvido de forma ampla por Jares no capítulo 1 do livro.

¹⁹³ As práticas educativas assembleárias e cooperativas destes três pedagogos europeus se imbricam numa prática social de maior alcance que aponta para a educação nos valores, para a paz e a cidadania. Cfr. FREINET, Célestin. **Parábolas para uma pedagogia popular**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986; NEILL, Alexander. **Minha luta pela liberdade de ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1975; ALUNOS DA ESCOLA DE BARBIANA. **Carta a uma professora**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

¹⁹⁴ Especialmente interessante resulta o artigo de Danilo Streck relacionando as propostas pedagógicas de Freire e Milani. STRECK, Danilo. **Angicos (Freire) e Barbiana (Milani)**. Leituras de mundo e radicalidade pedagógica. www.sbec.org.br/evt2008/trab42.pdf Acessado em 01/05/09.

¹⁹⁵ 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.

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.

2.1.1 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 Daunis¹⁹⁶, 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.

¹⁹⁶ DAUNIS, Roberto. Jovens: **Desenvolvimento e identidade**. Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 52.

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 básicos¹⁹⁷:
 - 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 consequente 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 afirmar 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 cultura¹⁹⁸ 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.

¹⁹⁷ ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **La adolescencia normal**. Buenos Aires: Paidós, 1970. p.10-11.

¹⁹⁸ 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 descontinuidade entre a criança e o adulto.

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 adolescentes¹⁹⁹.

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 frequentemente uma alteração na proporcionalidade das diferentes partes do corpo: enormes pernas e braços, causando, às vezes, constrangimento.

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 estímulos²⁰⁰. Pesquisas comprovam que a percepção da aparência física do adolescente está diretamente ligada à opinião que o adolescente tem de si mesmo²⁰¹. 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

¹⁹⁹ MONEDERO, Carmelo. **Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas**. Madrid: Biblioteca Nueva 1982. p. 441ss.

²⁰⁰ 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.

²⁰¹ 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.

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... O 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.

A adolescência é também um momento de busca da identidade pessoal e social. O elemento considerado mais característico do desenvolvimento da personalidade na adolescência é a identidade pessoal. Para Erik Erikson²⁰², a adolescência constitui o momento 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 Fierro²⁰³, 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 Daunis²⁰⁴, 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

²⁰² ERIKSON, Erik Homburg. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 129-141.

²⁰³ 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.

²⁰⁴ DAUNIS, 2000, p. 56.

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 Zagury²⁰⁵ 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 agressivo. Dependendo de como se lida com essa atitude provoca-se 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 infeliz²⁰⁶.

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, descobre-se a influência de dois tipos de fatores na ocorrência de condutas violentas: os fatores pessoais, ligados à instabilidade e inseguranças

²⁰⁵ ZAGURY, Tânia. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

²⁰⁶ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 25.

próprias do período vital, e os fatores familiares. A importância de um terceiro grupo de fatores, socioeconômicos, 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.

Nesta construção conjunta da paz contamos com um 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 do livro de Inhelder e Piaget *Da lógica da criança à lógica do adolescente*²⁰⁷ em 1923. Já Jean Piaget, em 1924, 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 Piaget²⁰⁸, 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:

²⁰⁷ INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo, Pioneira, 1986.

²⁰⁸ GOULART, Íris B. **Piaget**. Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 47-49.

- 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 apoia em quatro operações lógicas que atuam de forma coordenada²⁰⁹, 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 (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 ideias, 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 Carretero²¹⁰ 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 1970²¹¹, aceitando que o pensamento formal e abstrato não necessariamente se alcança sem uma educação e treinamento especial.

Reconhecer a importância das variáveis socioculturais 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

²⁰⁹ PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 368.

²¹⁰ 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.

²¹¹ RUBIO, Rosa; BARRIO, Emílio A.; GONZÁLEZ, María C. **Psicopedagogía**. Alcalá de Guadaíra: Mad, 2000, v.I. p. 305.

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. E ainda mais ao levar em conta a importância que tem o grupo de iguais para o adolescente;

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 extrafamiliar 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 social²¹². Fierro²¹³ 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 ideias 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

²¹² Cfr. 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.

²¹³ FIERRO, 1995, p. 299-305.

grupo como uma forma de se incluir na sociedade. O grupo tem um papel fundamental na socialização, pois o adolescente espera encontrar nesse contexto grupal 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 confraternização 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 moral²¹⁴ e estimula o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do comportamento²¹⁵.

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 décadas²¹⁶ 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 adolescente²¹⁷. O desafio é como fazer desse privilegiado espaço de construção coletiva de subjetividades um espaço de educação para a paz.

González Almagro²¹⁸ 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

²¹⁴ PIAGET, Jean. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontanella, 1977.

²¹⁵ VYGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Grijalbo, 1979.

²¹⁶ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 29 ss.

²¹⁷ FIERRO, 1995, p. 306 ss.

²¹⁸ GONZÁLEZ ALMAGRO, Ignacio. **Socialización: un proceso interactivo**. Cuadernos de realidades sociales, n. 41-42, p. 227-237, 1993, p. 235.

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.

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 pesquisas²¹⁹ 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, poder-se-ia 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 não necessariamente se alcança sem uma educação e treinamento especial.

²¹⁹ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 27.

Neste mesmo sentido poder-se-ia 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 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.

Contudo, uma pergunta não quer calar: a realidade de tantos adolescentes brasileiros que moram na periferia das grandes cidades é a que mostram os livros de Psicologia? 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”²²⁰.

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 pobres²²¹, são vistos como delinquentes, violentos e desqualificados profissionalmente. Não correspondem à adolescência “normal”, branca, masculina e de classe média dos livros. Assim, podemos afirmar uma “dupla dimensão” ao falar de adolescência: o modo de como a sociedade constitui e atribui significado a esta etapa do ciclo vital e o modo como tal condição é vivida,

²²⁰ GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 119.

²²¹ Para ampliar a questão da realidade de desigualdade que vive o jovem negro brasileira, cfr. RODRIGUES, Éder. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade no estado democrático de direito**. Curitiba: Juruá Editora, 2010, p. 157-172.

a partir de diversos recortes sociais como classe, gênero e etnia²²². No Brasil são gritantes as desigualdades que adolescentes da periferia vivenciam em relação aos de bairros mais abastados: educação, inserção no mundo laboral, violência... Inseridos em um contexto de pobreza e escassez de acesso aos direitos fundamentais e envolvidos nas angústias e interrogações próprias da idade, os adolescentes aparecem como protagonistas do drama da violência urbana.

Não é por acaso que estes mesmos jovens moradores de periferia, negros e com idade entre 15 e 29 anos são as maiores vítimas e, também, autores de homicídios no Brasil. Segundo o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) de 2010²²³, dois adolescentes a cada grupo de mil jovens de 12 a 18 anos foram assassinados, em 2007, nos 266 municípios com mais de 100 mil habitantes. Se essa taxa de mortalidade juvenil (2,67) for mantida, 33 mil adolescentes serão mortos até 2013. A morte violenta é responsável por quase metade das mortes de adolescentes de 12 a 18 anos no Brasil (45,5% dos casos). O índice é quase o dobro das mortes por doença (26,5%) e mais do que o dobro das mortes por acidente (23,2%). O estudo feito em 11 regiões metropolitanas aponta que os homicídios afetam principalmente os rapazes (12 homens para cada jovem assassinada), os negros (quase quatro pretos ou pardos para cada branco ou amarelo) e moradores da periferia. O principal meio de assassinato dos adolescentes é a arma de fogo. Estes dados são confirmados no relatório da UNICEF sobre a situação mundial da infância em 2011: entre 1998 e 2008 81 mil adolescentes brasileiros, entre 15 e 19 anos de idade, foram assassinados²²⁴. Ainda segundo o relatório, atualmente as oportunidades para a inserção social e produtiva dos adolescentes brasileiros ainda são insuficientes. Assim, é o grupo etário mais vulnerável perante o desemprego e subemprego, a violência, a degradação ambiental e redução dos níveis de qualidade de vida. O relatório nos adverte ainda que as oportunidades são menores ainda quando, além da idade, consideramos outras variáveis iníquas como renda, condição pessoal, local de moradia, gênero, raça ou etnia.

²²² TAMEIRÃO, Felipe. Violência e juventude: de que se trata? In HELENO, Camila; RIBEIRO, Simone (Orgs.). **Criança e adolescente: sujeito de direitos**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010. p.66.

²²³ SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-SEDH; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA-UNICEF; OBSERVATÓRIO DE FAVELAS E LABORATÓRIO DE ANÁLISE DA VIOLÊNCIA-LAV/UERJ. **Índice de Homicídios na Adolescência**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.direitoshumanos.gov.br/2010/12/08-dez-2010>, acessado em 10/12/2010.

²²⁴ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF, 2011, p.6

Seguindo Graciani²²⁵, destaco o processo de “adultização precoce” de muitos desses adolescentes, obrigados a ser 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. Posso, 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 Dimenstein²²⁶, 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, afetivos 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 autoestima, do reconhecimento e da construção de uma identidade.²²⁷

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”²²⁸ 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

²²⁵ GRACIANI, 2001, p. 126.

²²⁶ DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 28.

²²⁷ 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.

²²⁸ 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.

não têm condições de adquirir senão através de comportamentos considerados antissociais e violentos.

Neste mesmo sentido, a psicóloga mineira Maria José Salum nos adverte que numa época onde a subjetividade se afirma pela posse dos objetos de consumo, pelo poder e pelo prestígio ostentado, os adolescentes “furtam, muitas vezes, para pertencer a um grupo; agredem, sobretudo, para se afirmar e se defender; entram na criminalidade para estar em consonância com um ideal, mesmo que considerado marginal”²²⁹. Nesse ambiente, a tolerância à frustração é mínima e a tendência a desenvolver comportamentos agressivos é máxima.

A conclusão da adolescência, a emancipação, para estes jovens, é dificultada por duas características presentes na realidade brasileira contemporânea que afetam diretamente as classes populares: a crise no trabalho e a presença da morte na forma da violência urbana. Este fato é constatado pela pesquisadora brasileira Regina Novaes, que atribui a estas duas causas a dificuldade para projetar o futuro que mostram estes adolescentes. Dominados pelo sentimento de vulnerabilidade, seus principais medos são: bala perdida, polícia, domínio do tráfico, ser preso, violentada, espancada, enterrada viva, sofrer violência e sofrer injustiça²³⁰. Para a pesquisadora, o que marca a atual geração é a resposta à insegurança, em forma de temor da morte prematura. O medo fala mais alto: o medo de sobrar, entendido desde a dificuldade para encontrar formas de subsistência no trabalho formal, e o medo de morrer. Estes dois medos mobilizam mecanismos de defesa específicos: estratégias de sobrevivência alternativas (e ilegais) e padrões de comportamento agressivos e violentos, respectivamente.

Felizmente, 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 destacam-se 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

²²⁹ SALUM, Maria José. O sujeito de direitos, o ECA e o sujeito adolescente. In HELENO, Camila; RIBEIRO, Simone (Orgs.). **Criança e adolescente: sujeito de direitos**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010. p.61.

²³⁰ NOVAES, Regina. Os jovens e hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.105-120.

passiva do sistema social²³¹. É a partir desta perspectiva, e com este adolescente, que podemos oferecer alternativas para a construção de uma cultura da paz. 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 ideia sobre música, arte e problemas da periferia, de estudar as nossas origens — a afrodescendência —, que a escola não ensina. Também é nossa união para lutar por espaço na sociedade, exigir locais para os nossos ensaios e apresentações²³².

Em vez de enxergar a adolescência como uma fase de riscos, vulnerabilidades e inseguranças, a proposta da presente pesquisa é entendê-la como oportunidade para eles próprios, para suas famílias e para a sociedade.

2.1.2 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.

²³¹ 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, p. 1.

²³² MAGRO, 2006, p. 1.

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 comprometida, 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 aqui. Contudo, antes, deve-se realizar um esclarecimento conceitual importante: ética e moral falam da mesma realidade? Seguindo a argumentação de Yves de La Taille²³³ com respeito a este tema, podemos afirmar que, embora os dois termos sejam sinônimos (heranças do grego e do latim respectivamente), podem ser atribuídos significados diferentes, mas sempre complementares, às duas palavras. Assim, podem-se 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 embase 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.

Na história do pensamento pedagógico têm sido variadas as concepções ao respeito da educação moral: socialização (Durkheim e Bandura), desenvolvimento cognitivo (Piaget e Kohlberg), discernimento de valores (Raths), educação do caráter (Lickona), como educação integral (La Taille) e como educação para a solidariedade (Assmann e Boff).

²³³ 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.

O sociólogo Èmile Durkheim²³⁴ 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, possuir 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 e exercer o professor o papel de autoridade moral, símbolo e exemplo.

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 Rosa²³⁵, Bandura diferencia dois tipos de mecanismos de aprendizagem social, isto é, de valores, atitudes e padrões de conduta: a instrução direta ou treinamento instrumental, caracterizada pela sua intencionalidade e o uso de reforços e castigos, e 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.

Em síntese, 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.

²³⁴ O próprio Piaget nos dá uma visão do autor ao falar da moral heterônoma. PIAGET, Jean, 1977, p. 285-312.

²³⁵ 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.

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 veem na necessidade de justificá-lo moralmente. Depois de repetir esse mecanismo em outras ocasiões, a pessoa acaba antecipando as justificativas.

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.

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 Piaget²³⁶, o desenvolvimento moral do indivíduo seguiria a seguinte sequência:

1. Anomia: período sensório-motor (até os 2 anos). A criança ainda não capta valores morais e age pelo afeto e por motivações externas como prêmios e castigos
2. Moral heterônoma: período pré-operatório (até 7-8 anos). É a etapa do realismo moral, onde as obrigações são independentes do contexto e das intenções, e da responsabilidade objetiva. O valor das normas está unido às pessoas que as ditam (os adultos), à autoridade. As crianças são favoráveis a impor castigos expiatórios e

²³⁶ PIAGET, 1977, p.23-63.

acreditam na justiça imanente. Estão a favor da justiça retributiva e chegam a defender o abuso do maior sobre o menor pelo argumento de autoridade.

3. Estágio intermediário: operações concretas (8 a 12 anos). Etapa de certo relativismo moral, baseado na cooperação entre iguais. O papel dos adultos é reduzido e ganha importância o dos iguais. Assim, vivenciam um igualitarismo radical e absoluto e a justiça é entendida como igualdade, cooperação e reciprocidade.
4. Moral autônoma: operações formais (a partir dos 13 anos). Vivencia maior autonomia moral, pois julga as normas em função de critérios próprios. O adolescente considera a intenção ao avaliar o comportamento, prefere os castigos por reciprocidade, não acredita na justiça imanente, prioriza a justiça distributiva à retributiva e 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 sociointeracionista), 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, destaca-se 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 anterior. 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 etapas²³⁷:

I PRÉ-CONVENCIONAL: cumprimento de regras externas.

²³⁷ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva:** Um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1984. p. 56-88.

1. Moralidade heterônoma: 0-4 anos; evita o castigo: considera consequências, não intenções; obedece cegamente à norma e à autoridade; não percebe os interesses dos outros e não relaciona pontos de vista.
2. Individualismo e relativismo instrumental: 5-7 anos; sente satisfação das próprias necessidades; o intercâmbio e o acordo entre iguais são importantes; 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”: responde às expectativas dos outros; está preocupado por manter boas relações interpessoais; deseja manter regras e autoridade; crê na Regra de Ouro, colocar-se no lugar do outro; a boa intenção é o critério para julgar a conduta.
4. Lei e ordem: ganha importância o cumprimento do dever e a defesa da lei para a manutenção da ordem social; a motivação pessoal e interpessoal está 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: as leis são relativas, são instrumentos flexíveis, mas legítimas, porque são fruto do pacto social; preocupação pelo bem comum; entende que os direitos individuais definidos pelo conjunto e que existem valores morais não relativos como a vida, a liberdade...
6. Princípios éticos universais: os princípios éticos de justiça são escolhidos pessoalmente; acredita na universalidade dos princípios, que viram critério de validade das leis; existe um sentido de compromisso pessoal e as pessoas são vistas como fim em si mesmo; considera todas as perspectivas.

Segundo Kohlberg, os estágios do desenvolvimento moral apresentam características definidas: seguem uma sequência invariável; são totalidades estruturais; são universais, transculturais; são integrações hierárquicas: cada estágio supera, integra e melhora o anterior; são autênticas filosofias morais. Assim, a sequência de estágios é um percurso para uma vida moral autônoma e guiada por princípios universais e os juízos morais amadurecidos possuem características de imparcialidade, reversibilidade e universalidade.

Como já disse 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.

Nesta concepção o professor é um educador moral, um facilitador do crescimento, entre a flexibilidade e o rigor, que não deixa nada ao azar e mantém um estilo socrático de provar, sugerir. É mais um filósofo moral do que um 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 tarefas²³⁸:

1. Apresentação do conflito (hipotético ou real, começando pela vida escolar).
2. Guia do processo de reflexão moral, estimando 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 superiores²³⁹.

Perante a crítica de que sua teoria era excessivamente individualista, 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 “comunidade 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. Neste sentido, Carol Gilligan²⁴⁰ argumenta:

²³⁸ RUBIO, BARRIO e GONZÁLEZ, 2000, p. 356.

²³⁹ Este processo nos lembra a ZDP de Vygotsky.

²⁴⁰ 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.

- 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.

O enfoque da educação moral como discernimento de valores tem o pensador Louis Rath (1966) como seu principal representante. Ele se baseia nos seguintes princípios²⁴¹:

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

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

²⁴¹ Para aprofundar este autor e o seguinte recomendamos ler GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere. **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw-Hill, 2000. p. 94-105

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. 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 consequências 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.

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.

Desde outra perspectiva, Thomas Lickona (1991), o representante mais conhecido do enfoque da educação moral como educação do caráter, 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 local. Concretamente, 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 frequentes assembleias.

Os princípios defendidos por este modelo são:

- 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.

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 programas de educação moral como autonomia ou espírito crítico.

No reduzido percurso realizado pelos principais enfoques com que se tem abordado a questão da educação moral, podemos conferir as contribuições e as deficiências de cada um.

A amplitude e a complexidade do tema começam pelo aspecto conceitual. Neste trabalho optei 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 regras²⁴².

É de La Taille que adotamos a tese da “personalidade moral”²⁴³, isto é, a unidade da moralidade ao Eu, que 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 deixar de lado aspectos fundamentais da existência do ser humano como a afetividade, a imaginação ou o inconsciente, centrando-se exclusivamente no aspecto lógico-racional²⁴⁴.

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.

²⁴² 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.

²⁴³ LA TAILLE, 2002, p. 72.

²⁴⁴ FOWLER, 1992, p. 90-93.

Puig Rovira e Martín González²⁴⁵, 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**²⁴⁶ (tradução própria).

Esta definição levanta a questão do caráter crítico da educação moral entendida como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Isto é, “é construir novas formas significativas de vida”²⁴⁷. Assim, da mão de autores brasileiros como Hugo Assmann ou Leonardo Boff, aprofundamos numa concepção de educação moral como “educação para a solidariedade”²⁴⁸ que pretende unir, de forma fundamental, os processos vitais e os processos cognitivos do ser humano. É a partir desta perspectiva que fundamentamos a 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 todos²⁴⁹. 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 Afonso, “a globalização não é um fenômeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenômeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis”²⁵⁰. É um processo que tem provocado desigualdades e exclusão, pobreza e aprisionamento para muitos, liberdade e riquezas sem limites para poucos. Neste contexto, a

²⁴⁵ Apud RÚBIO, 2002, p. 362.

²⁴⁶ 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).

²⁴⁷ PUIG, José Maria; NOVELLA, Anna Maria; ESCARDÍBUL, Susagna; MARTÍN, Xus. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000, p. 18.

²⁴⁸ ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 109.

²⁴⁹ ASSMANN, 2001, p. 111.

²⁵⁰ 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. 23.

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 Sung²⁵¹, 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 ideias, indicar os pressupostos fundamentais da educação:

- . 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

²⁵¹ ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.142-145.

- . 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 Boff²⁵² em sua ética do cuidado, traduzida por conceitos afins como o amor, a justiça, a ternura, o carinho, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão.

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.

2.1.3 Uma pedagogia para a paz

A violência não é um fenômeno novo nem na sociedade nem na escola: 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. Em muitos casos, o problema da violência 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. E não é uma questão restrita à rede pública de ensino. Sirvam como exemplo os dados de uma pesquisa realizada para mapear as condições de saúde e trabalho dos docentes da rede privada de ensino mineiro divulgada no dia 28 de abril de 2009. Foram entrevistados 2.500 professores numa parceria entre sindicatos de profissionais da educação e MTE (Ministério do Trabalho e Emprego). No Estado de Minas Gerais, 41% dos professores da rede particular de ensino reclamam que já foram agredidos ou ameaçados por alunos pelo menos uma vez, sendo que o 92,84% alegam sofrer cansaços físico e mental²⁵³.

²⁵² BOFF, 2002, 109-130.

²⁵³ SINPRO-MG: <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=119&IdMateria=902>
Acessado em 01/05/09.

As consequências do fenômeno são sentidas por todos: educadores, famílias, poder público e, principalmente, nossas crianças e jovens. A pesquisadora Marília Spósito, ilustra esta afirmação num artigo em que realiza balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980²⁵⁴.

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa.

Segundo o informe da UNESCO sobre a violência nas escolas em América Latina²⁵⁵, 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 anos²⁵⁶. 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 atividade.²⁵⁷

²⁵⁴ SPÓSITO, 2001, p. 100.

²⁵⁵ ABRAMOVAY, 2003. p. 101.

²⁵⁶ SPÓSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul/1998, p. 58.

²⁵⁷ SPÓSITO, 1998, p. 68.

Os fatores sociais são destaque especial entre os pesquisadores brasileiros, principalmente a relação pobreza-violência. Contudo, de acordo com Alba Zaluar²⁵⁸, centrar as explicações no foco da pobreza e da desigualdade reduz e impede um entendimento mais complexo da questão. Assim, mais do que a pobreza seria a desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda. 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, segundo Spósito, 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.

Atualmente, conforme mostra a pesquisa nacional coordenada pela UNESCO em 2002²⁵⁹, 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.

A pesquisa da UNESCO 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

²⁵⁸ ZALUAR, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. **Sociologia Problemas e Práticas**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 19-24, 2002, p.20.

²⁵⁹ ABRAMOVAY, 2003, p. 103.

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.

Numa pesquisa publicada no ano de 2010 e realizada com 107 educadores do Ensino Médio de 14 escolas de Natal (RN) o 70% deles afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência no espaço escolar. Retirando os 11,11% que afirmaram ter sofrido tapas e empurrões, o 88,89% restante sofreram com ameaças, desrespeito, danificação de objetos pessoais e, inclusive, ameaças de morte (2,28%)²⁶⁰.

Estes dados promovem a necessidade de novas pesquisas 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, em que 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 foi constatado, se impõe reconhecer a complexidade do tema violência e escola. Encontrar uma definição de violência que nos permita abranger todos esses aspectos é difícil, 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 evito 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”²⁶¹. Alvino Augusto de Sá, citando Yves Michaud²⁶², distingue no

²⁶⁰ CAMPOS, Herculano; JORGE, Sâmia Dayana. Violência na escola; uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Em aberto**. Brasília, v.23, n.83, p.107-128, mar/2010, p. 123.

²⁶¹ 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.

²⁶² SÁ, 1999, p. 54.

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 pedagógica²⁶³: “A violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. 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 escola²⁶⁴. 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 menor²⁶⁵. Quase sempre, a violência não é um ato gratuito, mas uma reação àquilo

²⁶³ SPOSITO, 1998, p. 60.

²⁶⁴ 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.

²⁶⁵ 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, 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.

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-alunos²⁶⁶.

Vou mais longe nesta linha de pensamento: a violência na escola é fruto da incapacidade desta de lidar com o conflito e a diferença. Esta é uma das conclusões da nossa dissertação de mestrado²⁶⁷ e é reafirmada na presente tese. 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 de antagonismo entre uma ou mais forças”²⁶⁸. 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 ordem social se baseia no fato de que a maioria dos 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. O conflito se dá sempre que interesses opostos se encontram. 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 também 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 em violência.

Não é raro encontrar em textos do campo educativo, e também psiquiátrico, pouca clareza na distinção entre violência e agressão. Por isso também considero importante distingui-los no presente texto. Apesar de estudiosos tão significativos na Psicologia Social como Martin Baró²⁶⁹ afirmarem que a agressão somente seria uma forma de violência, aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, eu mantenho a opinião contrária: a violência é uma das formas de expressão da agressividade humana. A agressividade não é

²⁶⁶ 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.

²⁶⁷ MUÑOZ, 2007, 143-146.

²⁶⁸ GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Sérgio (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 190.

²⁶⁹ MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción e ideología. Psicología Social desde Centro-América**. 8.ed. El Salvador: UCA, 1997, p.365-366.

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. Daí que a distinção entre os dois conceitos me leva a afirmar o caráter histórico e socialmente construído das manifestações violentas do ser humano. E o que foi construído, pode ser desconstruído.

A natureza da agressividade humana sempre foi tema de estudo da Psicologia que desenvolveu diferentes teorias, que vão desde o enfoque naturalista até o psicanalítico. Uma pergunta central tem orientado a discussão entre as diferentes correntes de pensamento: a agressividade é um instinto ou um comportamento aprendido?

Para simplificar a exposição das diferentes teorias explicativas, Fante²⁷⁰ as agrupa em duas categorias:

- a. Ativas: aquelas que defendem a agressividade como impulsos internos e inatos. A agressividade seria inerente à condição humana.
- b. Reativas: aquelas que defendem que a agressividade tem influência ambiental, que é uma reação aprendida no ambiente.

No primeiro grupo coloca as teorias que vêm da etologia e da psicanálise. As primeiras afirmam que no ser humano, como em todo animal, existe um substrato psicológico que, quando estimulado, suscita sentimentos subjetivos de ira (desenvolvidos no hipotálamo), assim como mudanças físicas que preparam seu corpo para a luta²⁷¹. O mecanismo, ao igual do que outras respostas emocionais, é estereotipado de forma mecânica e repetitiva. Desde esta perspectiva, a base é biológica e instintiva²⁷². As teorias psicanalíticas também afirmam este caráter inato e instintivo da agressividade. Com referência à agressividade, tanto Freud quanto Lacan situam-na como constitutiva do eu, na base da constituição do eu e na sua relação com seus objetos. Não negam sua existência, ao contrário, afirmam a agressividade na ordem humana, ordem libidinal. Existe agressividade, mas ela pode ser sublimada, pode ser

²⁷⁰ FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 200, p. 162-167.

²⁷¹ LORENZ, Konrad. **La acción de la naturaleza y el destino del hombre**. Madrid: Alianza, 1988.

²⁷² Para alguns pesquisadores, a agressividade é explicada, inclusive, como uma questão hormonal, o balanço entre a adrenalina (cólera dirigida para dentro ou ansiedade) e noradrenalina (cólera dirigida para fora ou agressão). Ver MACKAL, Karl P. **Teorias psicológicas de la agresión**. Madrid: Pirámide, 1979.

recalcada, não precisa ser atuada, pois o ser humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica²⁷³.

No grupo das reativas, Fante coloca as teorias comportamentalistas, entre elas a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e a teoria da frustração de Miller. Para Albert Bandura²⁷⁴ 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 vitimização²⁷⁵. A ideia de que uma conduta agressiva é gerada pela frustração faz Miller postular que toda frustração, invariavelmente, gera uma agressão²⁷⁶, afirmação não suficientemente comprovada desde o nosso ponto de vista, pois o ser humano demonstra grande capacidade de suportar frustrações sem que gere necessariamente comportamentos agressivos. Concordo com a posição psicanalítica de que a agressividade é sublimada no convívio social, que seria inviabilizado sem este mecanismo.

Da conciliação das contribuições destas duas posições teóricas vem da distinção entre agressividade humana, inata, e violência, aprendida. Como as teorias psicanalíticas apontam a agressividade não deve se manifestar necessariamente de forma destrutiva, violenta. Também pode ser um impulso para a criatividade, para o dinamismo e para o crescimento humano.

Em 1986 em Sevilha, Espanha, os maiores especialistas do mundo todo, convocados pela UNESCO, se reuniram para discutir a violência. 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 documento que desnaturaliza de vez o fenômeno da violência, pois “se a violência é

²⁷³ FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. *Psicologia clínica*. Vol.18, n.2, 2006, p.46-62.

²⁷⁴ 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.

²⁷⁵ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 58.

²⁷⁶ MILLER, Alice. **Por tu propio bien**: raíces de la violencia en la educación del niño. Barcelona: Tusquets, 1985.

construída pelos humanos, não estamos nem condenados a ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável”²⁷⁷.

Sendo assim, reafirmo a adesão à posição de Marcelo Guimarães²⁷⁸, que entende 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. Assim, 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.

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”²⁷⁹. 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. Freud²⁸⁰ 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.

²⁷⁷ GUIMARÃES, Marcelo R. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 11.

²⁷⁸ GUIMARÃES, 2005, p. 195-200.

²⁷⁹ GALVÃO, 2004, p. 191.

²⁸⁰ BRANSTEIN, Jean-François; PEWZNER, Eveline. **História da Psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 151-172.

Desde a Epistemologia Genética, Piaget²⁸¹ 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 sentido 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.

Wallon²⁸², 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 entendo 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 Galvão²⁸³, 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

²⁸¹ PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 10.ed. Barcelona: Labor, 1981. p.125-144.

²⁸² 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.

²⁸³ GALVÃO, 2004, p. 193 e 194.

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”²⁸⁴. É um processo de ressignificação que permitirá abordar o tema da violência de uma forma diferenciada, pois esta deriva, na grande 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, afirmo a corresponsabilidade 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 Araújo²⁸⁵, o conflito funciona na escola como uma espécie de “animador cultural”, estimulando o diálogo entre diferentes ideias, opiniões e práticas. Com tudo, 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 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.

²⁸⁴ GALVÃO, 2004, p. 194.

²⁸⁵ ARAÚJO, 2002, p. 55-63.

- 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.

Também é 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 geradores de crescimento. Como já foi frisado anteriormente na abordagem sobre 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.

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-los.²⁸⁶

²⁸⁶ GUIMARÃES, 2005, p. 198.

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 aula²⁸⁷. São características dessa cultura:

1. 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 às 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 ideias, pela interação social. As consequências 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”²⁸⁸, 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 Freire²⁸⁹. 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.

2. 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 ideias, sempre

²⁸⁷ 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. CD, ISBN 85-89754-10-3.

²⁸⁸ 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.

²⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 104-108.

que respeitem os outros, evitando situações ameaçadoras ou humilhantes. Melhor ainda se sentem que são escutados. Uma forma de “treinar” a autodeterminação é apoiar o livre funcionamento do grêmio estudantil. O cultivo da autoestima 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 consequências dos seus atos também ajudam no processo educativo. Trata-se de tornar os sujeitos protagonistas ativos na construção da própria moralidade através de um “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 reflexão”²⁹⁰.

3. *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 consistente²⁹¹ que os métodos de aprendizagem cooperativos estão relacionados com um maior rendimento acadêmico, com atitudes mais positivas, com respeito da escola e melhoria na autoestima e nas relações interpessoais. A sala de aula pode ser “um ambiente escolar cooperativo” se cumprir as condições que Ulisses Ferreira de Araújo²⁹² 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.

²⁹⁰ GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 94.

²⁹¹ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 58ss.

²⁹² 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.

É a partir deste marco mais amplo de uma cultura da paz na escola que ousar colocar os princípios básicos de uma pedagogia da paz, dirigidos a eliminar os fatores de violência da educação e favorecer os seguintes aspectos²⁹³:

- O uso do diálogo, caracterizado pela troca de ideias 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.
- 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 autoafirmação e a autorregulação.
- 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.

²⁹³ 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.

2.2 COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS

O chamado comportamento pró-social é um comportamento complexo nos seus determinantes e manifestações, mas que, entendo, pode e deve ser trabalhado no âmbito escolar como elemento básico numa proposta de educação para a paz. De fato, a relação inversamente proporcional entre comportamentos pró-sociais e comportamentos agressivos e violentos é afirmada pelas pesquisas realizadas sobre o tema na última década²⁹⁴, 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.

As conclusões da nossa pesquisa de mestrado, já citada na presente tese, confirmam esta hipótese. Nela trabalho com quatro variáveis dependentes relacionadas com comportamentos pró-sociais. 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. Contudo, devido às limitações próprias de uma dissertação de mestrado, não tivemos possibilidade de aprofundar teoricamente no tema dos comportamentos pró-sociais.

No presente texto realizo uma revisão acurada da bibliografia disponível sobre o tema na área da Psicologia Social. Para alcançar tal fim proponho-me trabalhar três tópicos: o primeiro delimita o que entendemos por comportamento antissocial, relacionando-o, especificamente com os comportamentos agressivos e violentos que pretendemos inibir no nosso programa de intervenção; o segundo define e caracteriza, a partir das contribuições de pesquisadores do campo da Psicologia Social, o que é considerado comportamento pró-social e as variáveis associadas a ele; o terceiro relaciona o conceito estudado com outro, na “moda” no pensamento psicopedagógico atual e objeto de recentes e abundantes pesquisas: resiliência.

²⁹⁴ CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. **Conductas agresivas en la edad escolar**. Madrid: Pirámide, 2002. p. 111-130.

2.2.1 Comportamento antissocial: agressão e violência

Muitos termos têm sido empregados na literatura psicopedagógica para descrever crianças e adolescentes que apresentam comportamentos antissociais. Por esta razão, para poder situar conceitualmente melhor os comportamentos pró-sociais, se faz necessário um exercício de esclarecimento prévio. Questão, por outro lado, nada fácil, pois conforme relata Jerome Kagan²⁹⁵, esta categoria é heterogênea tanto nas suas manifestações, como nas suas origens biológica e histórica.

No senso comum, antissocial tem o significado de comportamentos que violam as normas da comunidade referentes ao respeito pela vida e à propriedade alheia. Nós vamos adotar a caracterização de Kazdin e Buela-Casal²⁹⁶, que entendem como comportamento antissocial todo comportamento que infringe regras sociais, ou que seja uma ação contra os outros, como condutas agressivas, furtos, vandalismo, piromania, mentira, ausência escolar e/ou fugas de casa. Para ser considerado um transtorno de conduta, eles precisam apresentar cronicidade e ocorrer em alta intensidade ou magnitude.

Para o DSM-IV TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º ed. texto revisado)²⁹⁷, existe “transtorno de conduta” na criança e do adolescente quando se dá²⁹⁸:

A. Um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos individuais dos outros ou normas ou regras sociais importantes próprias da idade, manifestado pela presença de três (ou mais) dos seguintes critérios nos últimos 12 meses, com presença de pelo menos um deles nos últimos 6 meses:

a) Agressão a pessoas e animais:

(1) provocações, ameaças e intimidações frequentes;

²⁹⁵ KAGAN, Jerome. Comportamento anti-social. Contributos culturais, vivenciais e temperamentais. In: FONSECA, Antônio Castro (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p. 1-10, p.1.

²⁹⁶ KAZDIN, Alan E. BUELA-CASAL, Gualberto. **Conducta antisocial**. Madrid: Pirâmide, 1998. p.52.

²⁹⁷ Este manual de classificação das doenças mentais foi elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norteamericana, independentemente da classificação elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o CID. É um manual de diagnósticos que passou a tomar importância a partir da 3ª edição, na qual foi adotada uma postura descritiva das doenças (fenomenológica) sem qualquer conotação etiológica ou explicativa, restringindo-se ao trabalho de descrever os sintomas e agrupá-los em síndromes.

²⁹⁸ DSM-IV TR: <http://www.psicosite.com.br/cla/DSMIV.htm>, acessado em 23/05/08.

- (2) lutas corporais frequentes;
- (3) utilização de arma capaz de infligir graves lesões corporais (p.ex., bastão, tijolo, garrafa quebrada, faca, revólver);
- (4) crueldade física para com pessoas;
- (5) crueldade física para com animais;
- (6) roubo em confronto com a vítima (p.ex., bater carteira, arrancar bolsa, extorsão, assalto à mão armada);
- (7) coação para que alguém tivesse atividade sexual consigo.

b) Destruição de patrimônio:

- (8) envolveu-se deliberadamente na provocação de incêndio com a intenção de causar sérios danos;
- (9) destruiu deliberadamente o patrimônio alheio (diferente de provocação de incêndio).

c) Defraudação ou furto:

- (10) arrombou residência, prédio ou automóvel alheios;
- (11) mentiras frequentes para obter bens ou favores ou para esquivar-se de obrigações legais (ludibria pessoas);
- (12) roubo de objetos de valor sem confronto com a vítima (furto em lojas, mas sem arrombar e invadir; falsificação).

c) Sérias violações de regras:

- (13) frequente permanência na rua à noite, contrariando proibições por parte dos pais, iniciando antes dos 13 anos de idade;
- (14) fugiu de casa à noite pelo menos duas vezes, enquanto vivia na casa dos pais ou lar adotivo (ou uma vez, sem retornar por um extenso período);
- (15) gazetas frequentes, iniciando antes dos 13 anos de idade.

B. A perturbação do comportamento clinicamente significativo do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

O DSM IV TR cita especificamente a palavra “antissocial” quando o indivíduo tem 18 anos ou mais. Nesse caso fala-se do “Transtorno da Personalidade Antissocial”. Para Laranjeira²⁹⁹, de acordo com o DSM IV TR, o transtorno antissocial de personalidade é o diagnóstico que melhor tipifica a caracterização dos indivíduos cujos comportamentos são predominantemente desviantes. Como a personalidade não está completa, antes dos dezoito anos não se pode dar o diagnóstico de personalidade patológica para adolescentes³⁰⁰, mas a correspondência que existe entre a personalidade antissocial e o transtorno de conduta é muito próxima. De fato, a literatura sobre o tema³⁰¹, mostra que indicadores precoces do comportamento antissocial têm sido detectados nos primeiros anos da infância. Esses comportamentos, em um ambiente social estável, tendem a persistir e a se agravar ao longo do desenvolvimento, podendo consolidar-se na vida adulta. Sirva como ilustração o estudo realizado por Farrington³⁰² em 1995. Foi feito com jovens de 18 anos com um padrão antissocial ligado a comportamentos como beber, fumar, utilizar drogas e ter atividade sexual promíscua. Os pesquisadores constataram que esses adolescentes já apresentavam anteriormente problemas de comportamento, tais como mentir durante a infância, comportamentos agressivos na pré-adolescência e envolvimento com roubo e outros delitos a partir dos 14 anos.

A outra grande referência psiquiátrica é o CID-10³⁰³ (Código Internacional de Doenças). Este manual dedica uma seção do capítulo V aos “transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência”. Neste tipo de transtorno são enquadrados os “distúrbios de conduta”, caracterizados por padrões persistentes (seis meses ou mais) de conduta dissocial, agressiva ou desafiante, que

²⁹⁹ LARANJEIRA, Carlos Antônio. A análise psicossocial do jovem delincente: uma revisão da literatura. **Psicologia em Estudo**. v.12, n.2 (maio/agosto), 2007, p. 224.

³⁰⁰ Ao usar o termo “transtorno” e não “personalidade” assumo a visão comportamentalista da questão e reafirmamos nossa convicção na possibilidade de reversão do transtorno. Isto significa nos distanciarmos das posições psicanalíticas que enxergam a questão como um problema de estrutura psicológica, como psicopatologia.

³⁰¹ PACHECO, Janaina; ALVARENGA, Patrícia; REPPOLD, Caroline; PICCININI, César Augusto; HUTZ, Cláudio Simon. Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência. Uma Perspectiva Desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, v.18, n.1, p. 60.

³⁰² FARRINGTON, David P. The challenge of teenage antisocial behavior. In: RUTTER, Michael J. (Org.), **Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1995, p. 83-130.

³⁰³ O CID, na sua 10ª edição, é a compilação de todas as doenças e condições médicas conhecidas, elaborada pela Organização Mundial de Saúde. O capítulo V é dedicado à psiquiatria.

comporta grandes violações das expectativas sociais próprias à idade da criança (é mais do que travessuras infantis ou a rebeldia do adolescente).

O diagnóstico se baseia na presença de condutas do seguinte tipo³⁰⁴: manifestações excessivas de agressividade e de tirania; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outrem; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente frequentes e graves. A presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico, mas atos dissociados isolados não o são.

Ainda, o CID-10, distingue os seguintes tipos de “distúrbio de conduta”:

1. Distúrbio de conduta restrito ao contexto familiar: comportamento dissocial ou agressivo que se manifesta exclusiva ou quase exclusivamente em casa e nas relações com os membros da família nuclear ou as pessoas que habitam sob o mesmo teto (a presença de uma perturbação, mesmo grave, das relações pais-filhos não é por isso só suficiente para este diagnóstico).
2. Distúrbio de conduta não socializado: comportamento dissocial ou agressivo persistente associado a uma alteração significativa e global das relações com as outras crianças.
3. Distúrbio de conduta do tipo socializado: comportamento dissocial ou agressivo em indivíduos habitualmente bem integrados com seus companheiros. Incluem-se nesta categoria condutas como: cabular aulas e delitos cometidos num contexto de grupo.
4. Distúrbio desafiador e de oposição: comportamento provocador, desobediente ou perturbador e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociadas graves.
5. Outros transtornos de conduta.
6. Transtorno de conduta não especificado.

Apesar dos dois manuais deixarem clara a complexidade dos chamados “transtornos” (DSM-IV tr) ou “distúrbios” de conduta, os elementos essenciais são comuns:

- ✓ é um problema comportamental;

³⁰⁴ CID-10: <http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>, acessado em 23/05/2008.

- ✓ persistente (no mínimo 6 meses) de forma a constituir padrão;
- ✓ manifesta-se em condutas agressivas ou desafiantes; e
- ✓ viola direitos, expectativas e normas sociais próprias da idade.

Esta caracterização de “transtorno” ou “distúrbio” de conduta, já está sendo contestada por pesquisadores, que entendem que se refere apenas a comportamentos externos de agressividade, deixando de lado aspectos emocionais importantes. Neste sentido é ampliado o campo conceitual. Estes usam o conceito de “comportamento exteriorizado”³⁰⁵ em vez de “comportamento agressivo”: na primeira categoria é incluído não somente o manifesto, como a agressão física e verbal, a mentira, a rebeldia ou a delinquência, mas também padrões de pensamento e sentimento, como atribuições hostis e irritabilidade.

Os pesquisadores Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hutz, após uma exaustiva revisão bibliográfica sobre o tema, constatam que o termo antissocial é amplamente utilizado para fazer referência às características comportamentais de vários tipos de transtornos mentais. O conceito também tem sido usado para designar o caráter agressivo e desafiador da conduta de indivíduos que, embora não tenham o diagnóstico de um transtorno específico, apresentam problemas comportamentais que causam prejuízos no seu funcionamento social. Portanto, “o uso do conceito de comportamento antissocial não implica necessariamente o estabelecimento de um único diagnóstico clínico, mesmo porque muitos desses transtornos têm em comum a presença de comportamentos antissociais como critério para o diagnóstico”³⁰⁶.

Segundo estes pesquisadores, as definições operacionais de comportamento antissocial encontradas podem servir para caracterizar a natureza desse padrão comportamental. Indivíduos considerados “antissociais” apresentam os seguintes comportamentos: agressividade, desobediência, oposicionismo, temperamento exaltado, baixo controle de impulsos, roubos, fugas. Igualmente, esses comportamentos podem ser agrupados de acordo com a definição de problemas de externalização e de internalização. Os primeiros estão relacionados com a manifestação da agressividade, impulsividade e de comportamentos

³⁰⁵ VAN DER VALK, Jolande C.; VERHULST, Frank C.; STROET, Therese M.; BOOMSMA Derrit I. Quantitative genetic analysis of internalizing and externalizing problems in a large sample of 3-year-old twins. *Twin Research*, n.1, 1998, p. 25-33.

³⁰⁶ PACHECO, ALVARENGA, REPPOLD, PICCININI, HUTZ, 2005, p. 55.

delinquentes; os segundos estão ligados à depressão, ansiedade, retraimento social e queixas somáticas. Enquanto problemas de externalização envolvem conflitos com o ambiente, problemas de internalização envolvem conflitos com o self³⁰⁷.

O psicólogo norte-americano Gerald Patterson³⁰⁸, referência de excelência na pesquisa do comportamento antissocial adolescente, propõe que o padrão é adquirido na infância, na interação da criança com a família e com o grupo de iguais. Causas biológicas e genéticas estão envolvidas apenas em pequeno número de jovens violentos. O foco das causas do comportamento antissocial aponta para a estrutura e interações familiares e práticas educativas, juntamente com os distúrbios de aprendizagem, fracasso escolar e baixa autoestima. Assim tanto o comportamento pró-social como o antissocial é aprendido nas interações sociais, especialmente na família, e vai se consolidando em função do desenvolvimento individual e das exigências ambientais. Mais ainda, a aprendizagem do comportamento antissocial ocorreria paralelamente a um déficit na aquisição de habilidades pró-sociais.

Estes pesquisadores definem o comportamento antissocial como um padrão de resposta cuja consequência é maximizar gratificações imediatas e evitar ou neutralizar as exigências do ambiente social. Usando uma linguagem comportamentalista poderíamos dizer que os comportamentos antissociais são eventos aversivos e contingentes e sua ocorrência está diretamente relacionada à ação de outra pessoa. Isto é, a criança utiliza-se de comportamentos aversivos para interromper a solicitação ou a exigência do adulto. Neste sentido, Capaldi e Patterson³⁰⁹ propõem que o construto antissocial seja avaliado considerando tanto os comportamentos abertos, como brigar, desobedecer, xingar e bater, quanto os comportamentos velados, como mentir, roubar, fugir de casa e trapacear.

Com a finalidade de delimitar as variáveis da pesquisa, vamos considerar apenas as condutas violentas, externalizadas, entendidas como um dos tipos de comportamento agressivo, categoria central na descrição dos distúrbios comportamentais na infância e

³⁰⁷ WÂNGBY, Marguit; BERGMAN, Lars; MAGNUSSON, David. Development of adjustment problems in girls: What syndromes emerge? **Child Development**, v.70, n.3, may/june 1999, p. 678-699.

³⁰⁸ PATTERSON, Gerald R.; REID, John B.; DISHION, Thomas J. **Antisocial boys**. A social interactional approach. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company, 1992.

³⁰⁹ CAPALDI, Deborah M.; PATTERSON, Gerald R. Relation of parental transitions to boys adjustment problems. I. Linear hypothesis. II Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. **Developmental Psychology**, v. 27, n.1, 1991, p. 489-504.

adolescência. Isto é, conceitualmente, o comportamento antissocial é caracterizado por condutas agressivas, mas não só. Mais ainda, nem toda conduta agressiva é violenta. Estou ciente que tal recorte limita o universo de pesquisa, mas, igualmente, objetiva a mesma e nos permite focar a reflexão e a investigação. Igualmente me obriga a distinguir os conceitos de violência e agressão.

A violência aparece como um fenômeno complexo e, por esse motivo, abrangê-lo como todo se torna uma tarefa difícil. Sua complexidade se deve, seguindo as conclusões das pesquisadoras Bastos e Ristum³¹⁰ a quatro aspectos: a polissemia de seu conceito e os problemas de sua definição; a controvérsia na delimitação do objeto da violência; a quantidade, variedade e interação de suas causas e, por fim, a falta de consenso sobre a sua natureza. Schilling ainda acrescenta mais um aspecto: as suas manifestações³¹¹.

Como já escrevemos anteriormente, 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. O conceito apresenta diferentes sentidos, por seu significado vir, como adverte a psicóloga Cleo Fante³¹², do seu contexto formador (social, econômico ou cultural), de acordo com o sistema de valores adotado por cada sociedade e levando em conta o seu nível de tolerância com respeito à violência. Contudo, o exercício conceitualizador deve ser feito.

Já foram apresentados neste texto os dois aspectos básicos que Yves Michaud distingue em todo comportamento violento: intensidade e caráter de lesividade. Esses dois aspectos se fazem presente nas definições de outros autores. Para Pacheco e Cunha o significado da palavra está em proximidade com “violação, dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem, além de aludir a quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a ideia de abuso de um corpo, falta de respeito,

³¹⁰ RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Souza. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.9, n.1. Rio de Janeiro, 2004. p. 225-239.

³¹¹ SCHILLING, Flávia. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 217.

³¹² FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005, p. 154.

etc.”³¹³. Também para Fante há violência quando alguém, voluntariamente, usa da força para obrigar uma pessoa ou grupo a agir de forma contrária à sua vontade, ou quando alguém é impedido de agir de acordo com sua própria intenção, ou, ainda, quando é privado de um bem. Daí que defina violência como “todo ato praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana”³¹⁴.

Tomando esta última definição como referência, surge uma pergunta básica para o educador e o pesquisador: quais são os critérios usados para qualificar um aluno como violento? Propositamente quero evitar dar uma resposta, que é extremamente complexa, ao propor como variável dependente os atos violentos físicos registrados pelos professores. Note-se ainda, que estou excluindo também a violência simbólica, mesmo reconhecidamente presente no meio escolar, pela dificuldade de mensurar tal categoria. Neste sentido, consideramos altamente ilustrativo da complexidade e amplitude do fenômeno da violência escolar o texto de Oliveira e Martins³¹⁵:

Há a “escola da violência” construída pela sociedade que mantém e fomenta a violência estrutural que, por sua vez, difunde as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente. Tem-se a “violência na escola” que, como foi demonstrado, acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre alunos ou alunos e professores assim como também existe a “violência da escola”, a escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de forma autônoma e, sobretudo, transformadora.

Embora sabendo que não é consenso na Psicologia Social, optei por falar de comportamentos violentos, porque entendo que a violência é um fenômeno que pode e deve ser erradicado, ao menos parcialmente, do ambiente escolar. Esta opção conceitual vai ao encontro da concepção de paz que permeia a pesquisa desenvolvida na tese de doutorado e que se referencia nos trabalhos pioneiros de Joham Galtung³¹⁶: a paz não é definida em termos de ausência de violência, mas de forma positiva e dinâmica. A construção da paz implica um movimento contrário a todo tipo de violência. Desde a perspectiva de Galtung, a paz seria a

³¹³ PACHECO, Cláudia Regina Costa; CUNHA, Jorge Luiz. “Caminhando Sobre O Fio Da Navalha”: um estudo sobre a antípoda violência x não violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo e autoridade a partir das falas docentes. **Sociais e Humanas**. Vol.20, n.1 (jan./jun.), Santa Maria, 2007, p. 90.

³¹⁴ FANTE, 2005, p. 157.

³¹⁵ OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia e sociedade**. Vol.19. n.1. jan/abril, 2007, p. 90.

³¹⁶ Cfr. GALTUNG, Joham. **Peace by peaceful means**. Oslo: Sage/PRIIO, 1996.

identificação e a resolução favorável de fenômenos caracterizados por algum tipo de violência que impedem o ser humano alcançar seu pleno desenvolvimento. É o conceito de *paz positiva*, pressuposto filosófico central da minha pesquisa³¹⁷:

Se a ausência de guerra pode ser chamada de paz negativa, a ausência de violência equivale à paz positiva, no sentido da justiça social, da harmonia, da satisfação das necessidades básicas (sobrevivência, bem-estar, identidade e liberdade), autonomia, diálogo, solidariedade, integração e igualdade.

2.2.2 Comportamento pró-social: variáveis associadas

O chamado comportamento pró-social é entendido em Psicologia Social como “um comportamento útil, construtivo ou altruísta em relação aos outros”³¹⁸. Evidentemente, sendo o foco do estudo, é tarefa fundamental destrinchar o conceito ao ponto de ficar claro e ser útil para a pesquisa desenvolvida.

O comportamento prossocial, segundo a pesquisadora basca Maite Garaigordóbil³¹⁹, é um comportamento social positivo, complexo, determinado por múltiplos fatores 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.

No presente texto, já foram comentados os trabalhos do psicólogo comportamentalista norte americano Gerald Patterson em relação à origem relacional do comportamento social. Para este autor, amplamente aceito na comunidade científica, tanto o comportamento pró-social como o antissocial é aprendido nas interações sociais,

³¹⁷ FISAS, Viçenz, apud CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ / UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. **O estado da paz e a evolução da violência**. A situação da América Latina. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 26.

³¹⁸ COON, Dennis. **Introdução à psicologia: uma jornada**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006, p. 633.

³¹⁹ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 38-58.

especialmente na família, e vai se consolidando em função do desenvolvimento individual e das exigências ambientais. Mais ainda: a aprendizagem do comportamento antissocial ocorreria paralelamente a um déficit na aquisição de habilidades pró-sociais.

Nesta perspectiva, Alysson Carvalho³²⁰, ao estudar o comportamento de cuidado entre crianças, nos oferece maiores subsídios sobre a natureza das interações sociais na primeira infância e sua influência no desenvolvimento de comportamentos sociais positivos. Carvalho entende a sociabilidade como “a propriedade que têm certos organismos de regularem e serem regulados pelos seus coespecíficos” e a vida social como “alguma forma ou grau de regulação mútua entre organismos da mesma espécie, criando fenômenos que estão fora dos organismos individuais”³²¹. Assim, entende que as interações pró-sociais entre crianças são importantes para o desenvolvimento delas. Especificamente, Carvalho destaca o comportamento de cuidado, isto é, aquelas interações em que a criança manifesta padrões que imitam o comportamento adulto de cuidado e proteção, identificando quatro subcategorias de cuidado:

1. Contato afetivo: contato físico carinhoso com o outro (abraçar, beijar e afagar).
2. Entreter: chamar a atenção do outro com gestos, ruídos, objetos, fala ou contato físico, assim como pegar a outra criança pela mão e se locomover, levando-a consigo.
3. Ajudar: fazer ou oferecer-se para fazer algo no lugar do outro, em situação de dificuldade, ou não, e, ainda, de solicitar ajuda de um terceiro para auxiliar a criança-alvo da ação de cuidado. Também alimentar e vestir o outro, bem como aqueles relacionados com a higiene pessoal: lavar, pentear e limpar.
4. Brincar de cuidar: todos os comportamentos anteriores que apareçam em um contexto de brincadeira, caracterizado por, pelo menos, um dos seguintes critérios:
 - i) Realização de atos, mas sem que um cuidado efetivo se concretize.
 - ii) Estabelecimento de brincadeiras de faz de conta, em que as crianças assumem papéis típicos de cuidadores ou de alvos de cuidado.

³²⁰ CARVALHO, Alysson Massote. Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2000, vol.13, n.1, p. 81-88.

³²¹ CARVALHO, 2000, p. 83.

Segundo Carvalho, este comportamento de cuidado emerge ao redor do primeiro ano de vida, sendo influenciado por fatores ambientais como composição familiar, grupo de companheiros e a natureza da relação mãe/filho. Ao falar da relação entre pares destaca que a diferença de idade maior entre os parceiros (24 meses mais o menos) ajuda o surgimento do comportamento com respeito aos mais novos. Os mais velhos ajudam na socialização deles, virando cuidadores auxiliares da mãe. Por razões culturais, as crianças do sexo feminino estão mais inclinadas a desenvolver este padrão de conduta.

A pesquisa desenvolvida por Carvalho constata que as ocorrências do comportamento de cuidado dependem do tipo de contexto socioafetivo em que o indivíduo se desenvolve e dos estímulos e arranjos ambientais proporcionados. De fato, nos ambientes onde as interações de cuidado de caráter afetivo são estimuladas pelas educadoras, as crianças apresentaram maior frequência desse tipo de comportamento. Igualmente conclui que o exercício de todos os tipos de comportamentos de cuidado é importante para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que é uma oportunidade que lhe permite exercitar suas habilidades pró-sociais, no plano real ou imaginário, facilitando o exercício delas em idades posteriores.

Miller-Johnson e colaboradores³²² estudaram o comportamento social no desenvolvimento infantil e concluíram que a agressividade é menos comprometedora do comportamento pró-social do que a rejeição dos colegas. Em contrapartida, o comportamento pró-social é menor em crianças que se apresentaram como agressivas e rejeitadas. Além disso, observaram que os meninos apresentam maior nível de agressão e as meninas apresentam-se como mais competentes socialmente.

Outro estudo significativo em relação ao gênero é de Wentzel e Caldwell³²³. As duas pesquisadoras verificaram que comportamentos antissociais têm maior estabilidade no tempo, quando comparados com os comportamentos pró-sociais e que os meninos apresentam maior número de comportamentos antissociais e as meninas maior número de comportamentos pró-

³²² MILLER-JOHNSON, Shari; COIE, Jhon D.; MAUMARY-GREMAUD, Anne; e BIERMAN, Karen. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 54, n.1, 2002, p. 345-356.

³²³ WENTZEL, Kathryn R.; CALDWELL, Kathryn. Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic in middle school. **Child Development**, v. 68, n.1, 1997, p. 1198-1209.

sociais. Além disso, verificaram correlação significativa negativa entre agressividade e comportamentos pró-sociais.

Estudos mais recentes, como o de Saud e Tonelotto³²⁴ fazem uma revisão da literatura sobre o tema e afirmam que, se bem existe uma diferença de gênero na manifestação dos comportamentos antissociais, eles seriam explicados por questões culturais e educacionais: meninos são criados para serem fortes e desaconselha-se que demonstrem seus sentimentos; às meninas permitem-se maiores comportamentos emotivos e maior expressão de sentimentos. Assim, as meninas demonstram uma maior tendência a introjetar as dificuldades e somatizá-las, enquanto os meninos apresentam maior frequência de comportamentos agressivos. A conclusão do estudo é que não existem diferenças para o comportamento pró-social enquanto ao gênero entre crianças senão aquelas derivadas da influência sociocultural.

Se alguma conclusão aparece como evidente ao estudar a bibliografia disponível sobre o tema é que as relações que o indivíduo estabelece no decorrer de seu desenvolvimento são preponderantes para o desenvolvimento de comportamentos antissociais ou pró-sociais. A influência da família é evidente: a socialização no contexto familiar reflete no processo de construção de valores dos adolescentes³²⁵. Mas igualmente importante dentre estas relações, tal e como Gerquelin e Carvalho³²⁶ destacam, está a que estabelece com a escola que pode tornar-se tanto fonte de prevenção como de intervenção no âmbito do comportamento antissocial.

Desde esta perspectiva, torna-se altamente ilustrativo o estudo de Sheila Murta sobre os programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes desenvolvidos nos últimos 30 anos³²⁷. Na revisão da literatura norte-americana, a autora destaca as evidências consistentes que apontam para os efeitos benéficos sobre a redução de problemas sociais e emocionais dos programas de prevenção primária estudados, assim como o aumento de competências em crianças e adolescentes. Também destaca o formato deles: grupos psicoeducacionais e grupos de solução de problemas interpessoais,

³²⁴ SAUD, Laura Fogaça; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, v. 9 n.1, p. 47-57.

³²⁵ MORAES, Raquel et al.: Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.20, n.1, 2007, p. 167-177.

³²⁶ GERQUELIN, Juliane; CARVALHO, Maria Cristina N. Escola e comportamento anti-social. **Ciências & Cognição**, v. 11, n.1, 2007, p. 132-142.

³²⁷ MURTA, Sheila Giardini. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.20, n.1, 2007, p. 1-8.

implementados na escola, em sessões semanais distribuídas num trimestre, com amostras maiores do que 100 participantes, com delineamentos com randomização³²⁸ e grupos de controle do tipo não tratamento ou lista de espera³²⁹. Igualmente, Sheila Murta revisa a literatura brasileira sobre o tema, percebendo que, embora sejam ainda poucos os estudos na área, nas publicações são descritos programas focados no desenvolvimento de práticas educativas parentais saudáveis, habilidades sociais educativas, competências sociais em crianças e habilidades de vida em adolescentes. Algumas das conclusões do estudo de Murta são relevantes também nesta tese:

- ✓ As teorias desenvolvimentais sobre a resiliência, risco e proteção embasam grande parte dos programas preventivos em saúde mental para crianças e adolescentes.
- ✓ A gênese de problemas emocionais e comportamentais é multifatorial e está vinculada a um conjunto de fatores de risco da pessoa, da família e do ambiente social³³⁰.
- ✓ O desenvolvimento de psicopatologias não depende apenas dos fatores de risco, mas também dos fatores de proteção, que moderam e diminuem o impacto negativo dos anteriores. Entre eles, os mais importantes são: habilidades sociais, sucesso acadêmico, atividades extracurriculares, autoconceito positivo, competência intelectual, práticas educativas parentais saudáveis e suporte social.
- ✓ Sendo os fatores de risco e proteção similares para diferentes problemas, é possível intervir em mais de um problema simultaneamente. As intervenções multimodais são as mais adequadas. A autora cita programas preventivos multicomponentes focados na construção de um conjunto de competências, tais como: apego seguro com os pais, autorregulação de emoções, competência acadêmica, envolvimento em atividades esportivas e culturais extracurriculares, competência social, habilidades sociais, práticas educativas parentais saudáveis, habilidades sociais educativas e educação pelo trabalho.

³²⁸ Procedimento de escolha aleatória da amostra a ser estudada.

³²⁹ MURTA, 2007, p. 2.

³³⁰ Para maiores informações sobre os fatores de risco relacionados aos comportamentos violentos de adolescentes: MUÑOZ, 2006, p. 102-119.

- ✓ Os programas preventivos devem iniciar-se com a familiarização, com o contexto e obtenção da colaboração da comunidade de modo que possam se sustentar ao longo do tempo.
- ✓ As intervenções devem ser implementadas o mais cedo possível antes da cronificação de fatores de risco e agravamento dos sintomas.
- ✓ As intervenções devem ser mais ecológicas e menos individuais. Os programas dirigidos a múltiplos agentes de mudança, como pais e professores, facilitam a generalização dos efeitos entre ambientes, entre comportamentos e ao longo do tempo.
- ✓ Os programas preventivos devem ter a implementação monitorada e os resultados avaliados ao longo do tempo (avaliação de processo e delineamento longitudinal).
- ✓ O ciclo da pesquisa em prevenção deve seguir as seguintes etapas: identificar o problema e sua prevalência; identificar fatores de risco e proteção, implementar estudo piloto; implementar estudo experimental; implementar intervenção em larga escala para verificar validade externa; transformar a técnica da pesquisa em serviços comunitários e políticas públicas.

O estudo dos programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais, com efeitos claramente benéficos no fortalecimento dos comportamentos pró-sociais e no desenvolvimento pessoal e social crianças e adolescentes, já nos indica quais são as variáveis atitudinais associadas a tais comportamentos. A partir da bibliografia consultada, tomando como referências fundamentais Eisenberg³³¹, Dovidio³³², Myers³³³, Murta³³⁴ e Garaigordóbil³³⁵, destacamos as seguintes:

A) AUTOESTIMA:

É consenso entre os profissionais da Psicologia e a Pedagogia consultados na presente tese afirmarem a íntima relação entre autoestima e comportamentos sociais. Toda pessoa

³³¹ EISENBERG, Nancy. Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. **Personality & Social Psychology Bulletin**, v.17, n.3, 1991, p. 273-282.

³³² DOVIDIO, John F. e GAERTNER, Samuel L. Reducing prejudice: Combating intergroup biases. **Current directions in Psychological Science**, v.8, n.4, p.101-105, 1999.

³³³ MYERS, David G. **Explorando a Psicologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2003.

³³⁴ MURTA, 2007, 1-8.

³³⁵ GARAIGORDÓBIL, 2000, 38-58.

possui uma imagem de si própria que determina a avaliação que faz de si mesmo e, conseqüentemente, sua atitude e postura nas relações interpessoais. O autoconceito 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, autoconceito é a autoimagem que influi na autoestima, isto é, na avaliação que faz de si próprio³³⁶. Esta avaliação determina de forma expressiva o comportamento do indivíduo em relação aos outros.

A psicóloga Rosa Aced³³⁷, que analisa a relação existente entre autoestima dos adolescentes e condutas violentas, afirma que a autoestima 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 autoestima 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.

Uma adequada autoestima vai permitir que o adolescente:

- ✓ Se sinta contente e seguro consigo mesmo, que conheça e acredite nas suas capacidades, se sinta protagonista das suas conquistas e consiga uma autonomia que lhe permita estabelecer limites e referências para se sentir seguro.
- ✓ Conheça suas capacidades (cognitivas, relacionais e afetivas) e limitações pessoais e aceitação das mesmas.
- ✓ Estabeleça finalidades que apontem para a superação pessoal.
- ✓ Aumente a capacidade de esforço pessoal e resistência à frustração.
- ✓ Vivencie uma relação correta com os outros que lhe permita entendê-los, se interessar pelos seus problemas e ficar disponível para ajudá-los e colaborar com eles.
- ✓ Respeite e valorize positivamente a diversidade.

³³⁶ MUÑOZ, 2007, p. 131.

³³⁷ 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. 74-93.

- ✓ Favoreça sua integração nos diferentes grupos sociais aos quais pertence de uma forma crítica e construtiva.

Dentre as consequências positivas de uma autoestima adequada destaco o aumento da resiliência, definida como “a capacidade de pessoas, grupos ou comunidades minimizar ou superar os efeitos nocivos das situações difíceis”³³⁸. As pessoas resilientes passam 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.

B) EXPRESSÃO E COMPREENSÃO DE SENTIMENTOS A PARTIR DE UMA ATITUDE EMPÁTICA:

Empatia é a capacidade de “pôr-se no lugar do outro”, de sentir como está: suas preocupações, expectativas, necessidades e realidade. A probabilidade de ajudar é muito maior quando conseguimos ver do ponto de vista dos outros e ser solidários com seu problema. A pessoa estará mais motivada para ajudar na medida em que percebe a pessoa com problemas mais semelhante a ela própria. Talvez por isso estar de bom humor também aumenta a probabilidade de ajuda. Assim, quando nos sentimos bem-sucedidos, felizes ou com sorte, nos sentimos mais ligados aos outros.

Temos maior probabilidade de ajudar uma pessoa em apuros quando nos solidarizamos com essa pessoa e sentimos emoções como empatia, solidariedade e compaixão. Igualmente, as pessoas que veem os outros ajudando têm mais probabilidade de se oferecer para ajudar. Além disso, aquelas que prestam ajuda a uma determinada situação tendem a se ver como prestativas. Essa mudança na autoimagem as incentiva a ajudar em outras situações. Outro ponto é que as normas da justiça nos incentivam a ajudar aqueles que nos ajudaram. Por todos esses motivos, ajudar os outros não só os ajuda diretamente, mas incentiva os outros a ajudarem também.

Para poder perceber e entender o ponto de vista alheio, assim como para dar a conhecer o meu, precisamos saber expressar nossos sentimentos e saber interpretar os sentimentos dos outros. 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

³³⁸ MALDONADO, Maria Tereza. Caminhos da prevenção da violência doméstica e escolar: construindo a paz. *Adolescência Latinoamericana*. n.1, p. 111-117, 1998, p. 115.

para o desenvolvimento da empatia. É a capacidade de reconhecer e expressar emoções e sentimentos. Neste sentido, o educador Jacques Vigneron reforça: “Toda solução de conflitos (...) começa com o reconhecimento do que eu sinto; o assumir esse sentimento e depois exprimi-lo para o grupo”³³⁹.

Conforme Paludo e Koller³⁴⁰ indicam, as emoções servem a uma variedade de funções na vida diária, chamando a atenção das pessoas para eventos importantes, motivando-as e dirigindo-as a subsequentes comportamentos. Além disso, ajudam à pessoa distinguir características morais em determinados contextos, motivam o comportamento moral e revelam os valores morais e a preocupação com os outros (tendências de comportamentos pró-sociais). As emoções positivas, para estas autoras³⁴¹, ampliam os repertórios de pensamento e ação, atuando como “reserva”, que lembra e motiva novos comportamentos positivos. As pesquisadoras, também, constatam que os recursos pessoais promovidos pela expressão das emoções positivas são duradouros. Por isso, as estratégias dos programas de intervenção devem priorizar experiências que promovam a vivência e partilha de emoções positivas, de forma que esta dinâmica, em espiral, amplie o repertório de ações e pensamentos positivos dos indivíduos, construindo recursos pessoais novos, entre eles, a resiliência.

As habilidades comunicacionais estão na base de uma adequada expressão e compreensão de sentimentos a partir de uma atitude empática. A afirmação de Maria Tereza Maldonado³⁴² 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 texto. No caso dos adolescentes se revela especialmente útil, pois a verbalização é o meio pelo qual o aluno vai poder formular o que não está dado no momento presente, o que transcende o aqui e agora e o aproxima de um modo mais comprometido de viver sua realidade. Principalmente sua realidade social, tão marcada pela referência dos iguais. É o

³³⁹ VIGNERON, Jacques M. J.; GOTTIEB, Liana. **Diálogos sobre educação... e se Platão voltasse?** São Paulo: Iglu Editora, 1989, p. 32.

³⁴⁰ PALUDO, Simone; KOLLER, Sílvia H. Psicologia positiva, emoções e resiliência. In DELL’AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 69-86.

³⁴¹ Elas se baseiam na teoria das emoções positivas da psicóloga norte-americana Barbara Fredrickson. Cfr. FREDRICKSON, Bárbara L. The value of positive emotions. **American Scientist**, v. 91, n.1, 2003, p.330-335.

³⁴² MALDONADO, 1998, p. 112.

terreno propício para desenvolvermos sua capacidade facilitadora de comunicação positiva, tanto na dinâmica interativa do dia-a-dia quanto em situações significativas.

Se trata de tornar os sujeitos protagonistas ativos na construção dos próprios valores através de um “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 reflexão”³⁴³ criando espaços de diálogo, compreensão mútua, solidariedade, cooperação, integração coletiva, discussão objetiva de conflitos. O trabalho das habilidades comunicativas vai lhe possibilitar estabelecer uma relação enriquecedora e construtiva com os outros que lhe permita entender a diferença. Também vai favorecer uma integração positiva e construtiva nos diferentes grupos sociais aos quais pertence.

Um dos conceitos mais usados na área é o de *feedback*. Geralmente, sua tradução para o português se dá por realimentação. Em geral, é utilizado na eletrônica. No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, é definido como um processo de ajuda para mudança de comportamento; é comunicação a uma pessoa, ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas³⁴⁴. O *feedback* torna-se uma forma de ajuda a outra pessoa ou ao grupo, considerando a possibilidade de mudança na conduta. Consiste na informação verbal ou não verbal, dirigida a outra pessoa ou grupo, tornando-a ciente como sua conduta nos está afetando³⁴⁵. O desenvolvimento da competência interpessoal exige a aquisição e o aperfeiçoamento de certas habilidades de comunicação para facilitar a compreensão mútua que precisam ser treinadas e praticadas constantemente. Algumas habilidades são recursos valiosos para um *feedback* útil. São elas:

- ✓ Paráfrase: é dizer, com suas próprias palavras, aquilo que o outro disse, mostrar ao outro o significado daquilo que você apreendeu do que ele disse. Envolve atenção, escuta ativa e empatia. Ela aumenta a precisão da comunicação e a compreensão mútua, e além disso, transmite o sentimento de interesse e cuidado com o outro.
- ✓ Descrição de comportamento: consiste em relatar as ações específicas, observáveis, dos outros, sem fazer julgamentos ou generalizar seus motivos ou traços de

³⁴³ GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 94.

³⁴⁴ MOSCOVICI, Felá. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1994, p.42.

³⁴⁵ FRITZEN, Silvino J. **Treinamento de líderes voluntários**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.69.

personalidade; em informar a que comportamento se reage através de uma descrição clara, objetiva e específica; em descrever evidências visíveis, comportamentos acessíveis à observação de todos, sem acrescentar nenhum julgamento de valor nem fazer acusações ou generalizações; em aprimorar a capacidade de observação do que realmente ocorre.

- ✓ Verificação de percepção: refere-se a dizer sua percepção sobre o que o outro está sentindo, para verificar se você está compreendendo adequadamente também seus sentimentos e não meramente o conteúdo. Muitas vezes, o emissor não está consciente dos sinais não verbais que emite, que transmitem mensagens emocionais que podem facilitar ou atrapalhar a mensagem principal.
- ✓ Descrição de sentimentos: consiste em identificar ou especificar sentimentos verbalmente, por meio do nome do sentimento (“gosto de você”), de figuras de linguagem (“sinto-me um pássaro aprisionado”) ou de impulso de ação (“tenho vontade de abraçar”).

C) COOPERAÇÃO:

É a capacidade de trabalhar em prol de uma meta comum, de resolver problemas em conjunto. Neste sentido, tem a ver com a solidariedade e a organização. O contato não é suficiente para superar o conflito, é necessário o contato cooperativo. A cooperação tem efeitos especialmente positivos quando leva as pessoas a definirem um novo grupo abrangente que dissolve seus grupos anteriores. Transformar “nós e eles” em “nós”, eliminar o binômio ganhador x perdedor próprio de uma sociedade competitiva. Foram as pesquisas de Morton Deutsch³⁴⁶, em 1949, sobre o comportamento das pessoas em grupos pequenos, que motivaram muitos educadores desde os anos 70 a aprofundar no tema dos efeitos e aplicar os princípios da aprendizagem cooperativa na escola com resultados positivos. Suas hipóteses fundamentais são³⁴⁷:

³⁴⁶ Psicólogo social norte-americano, discípulo de Kurt Lewin, que procurou aplicar a teoria da motivação dele às situações interpessoais. Os estudos dele têm orientado a pesquisa educacional ao estudar as três estruturas de organização do grupo: individualista, competitiva e cooperativa. A primeira é caracterizada pelo trabalho solitário de um/a aluno/a que persegue uns objetivos independentes e não relacionados com os de outros. Na segunda, os objetivos dos sujeitos são tão distantes e contrários que a consecução deles por um indivíduo exige a não consecução dos objetivos dos outros. Na estrutura cooperativa os objetivos são alcançados se, e somente, todos os sujeitos o conseguem.

³⁴⁷ BROWN, Guillermo. **Jogos cooperativos**. Teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 2004, p. 19-20.

- ✓ Os indivíduos em situações cooperativas consideram que a realização de seus objetivos é, pelo menos parcialmente, consequência das ações dos outros participantes.
- ✓ Os membros dos grupos cooperativos valorizam mais as ações dos companheiros que favorecem o objetivo comum e reagem menos negativamente perante ações contrárias a esse objetivo.
- ✓ Os indivíduos, em situações cooperativas, são mais sensíveis às solicitações dos companheiros.
- ✓ Os membros dos grupos cooperativos ajudam-se com mais frequência.
- ✓ Após um tempo, registra-se uma frequência maior na coordenação de esforços em situações cooperativas.
- ✓ A homogeneidade na quantidade de contribuições é maior nas situações cooperativas.
- ✓ A especialização numa atividade é maior nos grupos cooperativos.
- ✓ Existe maior pressão para agir nos grupos cooperativos.
- ✓ Numa situação cooperativa os participantes emitem maior número de sinais.
- ✓ Nos grupos cooperativos existe maior aceitação da intercomunicação.
- ✓ A produtividade, em termos qualitativos, é maior num grupo cooperativo.
- ✓ Nos grupos cooperativos existe maior manifestação da amizade entre os membros.
- ✓ Os membros dos grupos cooperativos avaliam sua produção mais favoravelmente.
- ✓ Nos grupos cooperativos se registra um percentual maior de funções coletivas.
- ✓ Os membros dos grupos cooperativos consideram que são mais capazes de produzir efeitos positivos sobre os companheiros de grupo.

Outra referência indiscutível sobre os efeitos que produz a estrutura cooperativa nos processos educativos são os irmãos David e Roger Johnson³⁴⁸, que destacam, principalmente, o intercâmbio e a interação entre os membros de grupos cooperativos. Segundo suas pesquisas, estes se caracterizam por oferecer apoio e ajuda, trocar recursos, processar mais eficientemente a informação, oferecer modelos de comportamento, questionar conclusões e

³⁴⁸ JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. **Cooperation and competition**: theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

refletir criticamente para melhorar o processo grupal, atuar com confiança, estar especialmente motivados e possuir um baixo nível de angústia e estresse.

Na escola, a organização cooperativa do grupo classe tem consequências importantes. Estruturas de aprendizagem cooperativa promovem resultados pessoais e sociais positivos, tais como habilidades de liderança, comunicação e habilidades para manusear conflitos, interações positivas, sentimentos de aceitação psicológica, tomada de perspectiva, autoaceitação e alta autoestima. Outros benefícios incluem expectativa de recompensa, interações futuras agradáveis e prazerosas com colaboradores³⁴⁹.

O poder da atividade cooperativa para transformar antigos inimigos em amigos, levou alguns psicólogos a recomendarem maior intercâmbio e cooperação internacional³⁵⁰, partindo do pressuposto de que à medida que nos envolvemos em trocas mutuamente vantajosas e nos tornamos mais cientes de que nossas esperanças e nossos medos são compartilhados, podemos mudar percepções equivocadas que levam a fragmentação e o conflito para uma solidariedade baseada em interesses comuns.

A importância de este construto levou a alguns profissionais da Psicologia Social a criar uma área específica de estudo e intervenção chamada Psicologia Transformativa que tem como objeto “o estudo profundo dos aspectos intrapsíquicos, interpessoais, institucionais e sociais de cooperação”³⁵¹. A Psicologia Transformativa define uma área de estudo, a natureza da consciência (individualista ou do bem comum) e sua relação com estruturas e processos sociais, e uma área de intervenção, a facilitação da passagem do primeiro tipo de consciência ao segundo e a construção de estruturas sociais mais justas e igualitárias. Sendo assim, me permito incluir a pesquisa desenvolvida nesta área da Psicologia Social.

D) RESOLUÇÃO DE CONFLITOS:

Quando a tensão e a desconfiança aumentam, a cooperação e a comunicação podem se tornar inúteis. Quando os conflitos se intensificam, as imagens tornam-se mais estereotipadas, a comunicação mais difícil e os julgamentos mais rígidos. Terceiras partes neutras podem

³⁴⁹ LIMA MONTEIRO, Maria Therezinha. **Aprendizagem cooperativa e autonomia**. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/download/aprendizagem.doc> Acessado em 24/06/2006.

³⁵⁰ KLINEBERG, Otto. Public opinion and nuclear war. **American Psychologist**, 39, n.1, 1984, p. 1245-1253.

³⁵¹ RICCI, Louis. Psicologia Comunitária Transformativa. In GUERRA, Andréia (et al.) **Psicologia Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003, p.230.

sugerir propostas que seriam rejeitadas se um dos lados as oferecesse. É a chamada “mediação”.

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”³⁵². As vantagens deste sistema são evidentes: a presença do mediador neutraliza os comportamentos agressivos, é testemunha dos acordos e compromissos, a credibilidade dele é maior e é portador de atributos que as partes em conflito assumem quando a raiva não domina como escutar, dialogar, não desprezar ou procurar soluções. Exemplos em escolas de vários países atestam o êxito deste sistema³⁵³, mas parece claro que cada escola deve partir do seu próprio diagnóstico dos conflitos mais presentes no seu contexto para ter um programa de mediação não violenta construído a partir da sua realidade.

O treinamento de técnicas de negociação, mediação e resolução de conflitos, de fato, é um dos instrumentos mais efetivos na promoção de comportamentos pró-sociais. Por isso entendemos que os processos de controle da resposta agressiva são um dos eixos básicos numa proposta de gestão não violenta dos conflitos. Segundo Marta Burguet³⁵⁴, “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”.

O psicólogo social Charles Osgood defende a estratégia de “Iniciativas Graduais e Recíprocas na Redução de Tensão” (GRIT – Graduated and Reciprocated Initiatives in Tension-Reduction). Ao aplicar GRIT, em primeiro lugar, uma das partes anuncia o reconhecimento de interesses mútuos e a intenção de reduzir tensões. Depois inicia um ou mais atos conciliatórios. Sem enfraquecer a capacidade de retaliação de um dos lados, abre-se a porta para que o outro retribua. O próximo passo depende da resposta da outra parte,

³⁵² CALAZANS, Márcia Esteves. Vivência juvenil e a mediação de conflito na sala de aula. **Educação**, v. 36, n.1, p. 84-89, 2003 p. 88.

³⁵³ Calazans coloca o exemplo de Novo México, onde já há uma lei em que dentro do currículo escolar há uma disciplina que vai desenvolver nos jovens a capacidade de mediar conflitos.

³⁵⁴ BURGET, Marta. **El educador como gestor de conflictos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999, p. 167.

respondendo-se da mesma maneira. Em experimentos de laboratório³⁵⁵ se tem mostrado a estratégia mais eficaz conhecida para aumentar a confiança e a cooperação: um pequeno gesto (sorriso, toque, pedido de desculpa) pode provocar um grande efeito. A conciliação permite que as partes envolvidas desçam a escada da tensão para um degrau mais seguro, no qual possa iniciar-se a comunicação e compreensão mútua.

Precisamente, visando a diminuição dos comportamentos violentos e o aumento dos comportamentos pró-sociais dos adolescentes na escola, estas são as quatro variáveis trabalhadas no programa de intervenção proposto na investigação através do treinamento das respectivas habilidades.

2.2.3 Resiliência e comportamento pró-social

De acordo com estudos realizados, o perfil de pessoas resilientes é composto de um conjunto de características que podem ser desenvolvidas por qualquer um de nós, tais como: fazer planos realistas e perseverar em sua concretização; possuir uma autoimagem positiva; ter confiança em suas próprias forças e habilidades; expressar seus sentimentos; controlar sentimentos e impulsos fortes; resolver problemas.³⁵⁶

Este texto de Carmen Scriptori é a ponte perfeita entre os conceitos de pró-sociabilidade e resiliência. Analisando as características próprias do comportamento pró-social e do comportamento resiliente percebemos que, praticamente, são idênticas. É uma mesma realidade estudada desde diferentes perspectivas. O fenômeno dos comportamentos pró-sociais é estudado pela Psicologia Social e o fenômeno da resiliência pela Psicologia Educacional e a Pedagogia. Apesar da evidência desta relação, não é fácil encontrar textos que a explicitem, pois ainda se enxergam como campos conceituais diferentes.

O termo *resiliência* vem, originariamente, da física: “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da

³⁵⁵ LINDSKOLD, Sven; HAN, Gyuseog: GRIT as a foundation for integrative bargaining. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 14, n.2, 1988, p. 335-345.

³⁵⁶ SCRIPTORI, Carmen Campoy. Inclusão social, resiliência e docência: uma pista para construir fortalezas quando tudo parece o caos. **Revista de Educação do Cogeime**, n.30 (junho), 2007, p. 37.

deformação elástica”³⁵⁷. Sendo assim, pode ser identificado com flexibilidade. Um dos precursores do estudo da resiliência, o psiquiatra Michael Rutter, define, desde a Psicologia o conceito: “fenômeno em que se supera o estresse e as adversidades”³⁵⁸. Com tudo, esclarece que não é um traço individual mas um conjunto de processos pessoais e sociais que acontece em um determinado período e que combinam de forma benéfica, atributos da criança, da sua família e do ambiente sociocultural. Nesta linha, Moraes e Rabinovich³⁵⁹, após estudo da literatura recente sobre o tema, mencionam três fontes de resiliência:

1) Atributos da criança:

- a) Ausência de deficiências orgânicas.
- b) Temperamento fácil.
- c) Idade precoce por ocasião do trauma.
- d) Ausência de perdas e separações precoces.

2) Atributos do ambiente:

a) Maternagem competente:

- (a) Resposta adequada às necessidades da criança.
- (b) Oportunizar modelos de comportamento.
- (c) Propiciar o desenvolvimento da criatividade e expressividade.

- b) Boa rede de relações informais.
- c) Apoio social formal (educação).
- d) Atividade organizada.
- e) Ter fé.

3) Atributos do funcionamento psicológico da criança:

- a) Inteligência e capacidade de resolver problemas.

³⁵⁷ FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio: o dicionário do século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1975, p. 1223.

³⁵⁸ RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**, v.21, 1999, p.119.

³⁵⁹ MORAES, Maria Cecília Leite; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Resiliência: uma discussão introdutória. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 6, n.1/2, 1996, p. 70-75.

- b) Autonomia ou lócus interno de controle.
- c) Boa autoestima.
- d) Empatia
- e) Desejo.
- f) Capacidade de planejamento.
- g) Senso de humor.

O enfoque da resiliência está centrado no estudo do desenvolvimento sadio e positivo da criança, ser atuante frente ao ambiente: quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes estiver, mais ativamente atuará sobre o ambiente e desenvolverá estratégias positivas para seu desenvolvimento sadio. Assim, além de podermos compreender as situações estressoras, os estudos sobre resiliência permitem investigar os aspectos que minimizam os efeitos recorrentes de estas situações porque “rompe com a noção de que o indivíduo se encontra preso a um ciclo sem saída”³⁶⁰. Um crescente número de estudos nesta área³⁶¹ questiona a ideia de que o estresse e o risco (incluindo abusos, perdas e abandono, ou, simplesmente, as tensões diárias) condenam de forma inevitável as pessoas a adquirirem psicopatologias ou a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracasso escolar ou violência.

Segundo as pesquisadoras Aznar-Farias e Oliveira-Monteiro³⁶², termos como competência social, comportamentos pró-sociais, competência sociocognitiva, condutas socialmente adaptadas, resiliência, muitas vezes usados como sinônimos, pertencem aos novos esquemas chamados de modelos de competência e que são resultado da ênfase na conceituação positiva de saúde, em sua doutrina da proteção e promoção. Neste sentido, enfatizam as duas pesquisadoras, pró-sociabilidade e resiliência são termos que vêm se tornando uma forte referência da denominada Psicologia Positiva, que, em oposição à

³⁶⁰ POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In DELL'AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 40.

³⁶¹ HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike M. **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2005, p.20.

³⁶² AZNAR-FARIAS, Maria; OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramacciotti. Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.2, n.2 (Dec.), 2006, p. 39-46.

psicologia tradicional, e sua ênfase nos aspectos psicopatológicos, buscam compreender os aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos³⁶³.

A Psicologia Positiva procura entender os processos e fatores favorecem o desenvolvimento psicológico sadio e os elementos que fortalecem a construção de competências nos indivíduos³⁶⁴. Coloca a necessidade de pesquisas sobre os aspectos positivos da existência humana como esperança, criatividade, coragem, sabedoria, espiritualidade ou felicidade. Conhecer estas forças pessoais e virtudes pode levar a uma abertura para tudo o que há de positivo e saudável no ser humano e nas instituições, a um *florescimento (flourishing)* das pessoas³⁶⁵. Desde esta perspectiva, são identificados os três pilares para a Psicologia Positiva³⁶⁶:

1. Experiência subjetiva: estudos relacionados com experiências positivas ocorridas no passado (bem-estar subjetivo e emoções positivas); no presente (felicidade e transcendência); no futuro (esperança e otimismo).
2. Características individuais – forças pessoais e virtudes: estudos relacionados com as capacidades para o amor, perdão, espiritualidade, talento e sabedoria.
3. Instituições e comunidades: são estudos sobre as virtudes cívicas e instituições, que favorecem a cidadania, a través do fortalecimento da responsabilidade, altruísmo e tolerância e na ética do trabalho.

Por ser uma área relativamente nova de pesquisa ainda, no Brasil, “são encontrados poucos estudos científicos ou publicações nos bancos de dados”³⁶⁷. E nos Estados Unidos, conformem reconhecem os pesquisadores Gable e Haidt³⁶⁸, somente nos dois primeiros “pilares” existe produção científica significativa. Esta constatação fortalece a necessidade de

³⁶³ YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In DELL'AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 45.

³⁶⁴ SELIGMAN, Martin E.P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v.55, n.1, 2001, p. 5-14. Martin Seligman, em 1998, quando assumiu a presidência da American Psychological Association (APA), iniciou o movimento chamado Psicologia Positiva.

³⁶⁵ Cfr. KEYES, Corey Lee M.; HAIDT, Jonathan. (Eds.). **Flourishing: Positive psychology and the life well lived**. Washington DC: APA, 2003.

³⁶⁶ PALUDO e KOLLER, 2006, p. 71. As autoras realizam uma exaustiva e interessante revisão da literatura sobre o tema.

³⁶⁷ PALUDO e KOLLER, 2006, p. 72.

³⁶⁸ GABLE, Shelly L.; Haidt, Jonathan. What (and Why) Is Positive Psychology? **Review of General Psychology**, vol. 9, n. 2, 2005, p. 103–110.

pesquisas como a que estamos desenvolvendo sobre os comportamentos pró-sociais no meio escolar. Além disso, os fundamentos teóricos da Psicologia Positiva vão ao encontro de um do pressuposto central de minha investigação: a estratégia fundamental para combater a violência no meio escolar não passa pelo castigo ou a repressão, passa pela educação, pelo trabalho das habilidades básicas do comportamento pró-social da criança e o adolescente, incompatível com o comportamento violento.

Além da Psicologia Positiva, a maioria dos estudos brasileiros sobre resiliência trabalha com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner³⁶⁹. Esta teoria estuda interconexões ambientais e seu impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico. Concebe o desenvolvimento a partir da interação dinâmica de quatro elementos: o contexto, a pessoa, o tempo e o processo.

- a. O contexto é organizado de forma concêntrica em quatro níveis ambientais. No primeiro nível, o microsistema, se dão os processos proximais pela presença de outros significativos. É o espaço dos papéis e relações pessoais. No mesossistema, o segundo, acontece a relação entre os microsistemas que uma pessoa frequenta. No exossistema, o terceiro, se incluem os ambientes que, embora não são frequentados pelo indivíduo, influenciam seu desenvolvimento (comunidade, rede de apoio social...). Por último, o macrosistema, é o conjunto de ideologias, valores, crenças formas de governo e culturas que influenciam o indivíduo.
- b. A pessoa: suas características influenciam fortemente a direção e os processos dos conteúdos proximais. São destacadas três: força (disposições comportamentais geradoras ou desorganizadoras dos processos), recursos biopsicológicos (experiências, habilidades e conhecimentos) e demandas (atributos pessoais capazes de impedir ou provocar reações do ambiente social).
- c. O tempo: influencia no desenvolvimento a través das mudanças e continuidades características do ciclo vital. Distingue o microtempo (pequenos intervalos), o mesotempo (dias, semanas, meses) e o macrotempo (gerações). Ainda destaca as transições normativas (escola, puberdade, casamento) e as não normativas (imprevistas).

³⁶⁹ BRONFENBRENNER, Urie A. **Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1998.

d. O processo (conceito central): os processos proximais são formas particulares de interação organismo-ambiente (inclui outras pessoas, objetos e símbolos) que operam ao longo do tempo e impulsionam o desenvolvimento humano. A competência se dá quando o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e capacidades que lhe permitem direcionar e controlar seu comportamento. Quando existe dificuldade nesse controle se dá a disfunção.

Tal e como destacam Poletto e Koller, a principal contribuição da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner é que se enfatizam “as peculiaridades desenvolvimentais experienciadas pelos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto e não os déficits encontrados quando relacionados comparativamente com outros indivíduos que vivem em contextos culturalmente esperados”³⁷⁰. Isto permite estudar o desenvolvimento humano de forma contextualizada. E, conseqüentemente, planejar e executar intervenções também contextualizadas.

2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS DESDE A PSICOPEDAGOGIA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Enfim, o percurso bibliográfico realizado neste capítulo através de conceitos como adolescência, conflito, pedagogia para a paz, comportamento antissocial, comportamento pró-social e resiliência, apesar de não esgotar todas as possíveis abordagens e conceitualizações, possibilita chegar a algumas definições teóricas que, desde a Pedagogia e a Psicologia Social, permitem referenciar nossa pesquisa. Elas compõem um mosaico que forma parte, por sua vez, de um marco referencial maior elaborado com as contribuições advindas da Teologia. São estas:

1. 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. O pensamento formal e o grupo de iguais se tornam, nesta etapa, ferramentas poderosas numa proposta de educação para paz. É imprescindível o

³⁷⁰ POLETTTO e KOLLER, 2006, p. 29.

envolvimento pessoal e ativo do adolescente nas propostas de educação para a paz. Isso significa percebê-lo como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromissos. Significa falar de protagonismo na construção de uma cultura da paz.

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 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.

3. A paz é fruto de um processo que se constrói no encontro dialógico dos diferentes. A escola aparece como um espaço privilegiado de encontro, diálogo, resolução pacífica de conflitos, de construção de subjetividades a partir de uma abordagem criativa e enriquecedora do conflito intra e interpessoal. Um novo olhar docente, que veja o aluno como parceiro e o conflito como oportunidade pedagógica, é condição necessária para a construção da paz.

4. Os aspectos afetivos e relacionais se relacionam com os cognitivos, o que aponta para uma proposta pedagógica integral na educação nos valores que tenha em conta todas as dimensões do ser humano. Tem sentido uma educação moral hoje desde um enfoque integral e solidário.

5. O conceito de comportamento antissocial tem sido usado para designar o caráter agressivo e desafiador da conduta de indivíduos que, embora não tenham o diagnóstico de um transtorno específico, apresentam problemas comportamentais que causam prejuízos no seu funcionamento social. Assim, indivíduos considerados “antissociais” apresentam os seguintes comportamentos: agressividade, desobediência, oposicionismo, temperamento exaltado, baixo controle de impulsos, roubos, fugas.

6. Nem todo comportamento caracterizado como antissocial é agressivo, e nem todo comportamento agressivo é violento. Da inevitabilidade da agressividade (inata) não se deriva a inevitabilidade da violência (adquirida), que tem um caráter histórico e socialmente construído. O que foi socialmente construído pode ser desconstruído.

7. O comportamento pró-social é um comportamento social positivo, complexo, determinado por múltiplos fatores e que inclui quatro tipos de atividades: com objetos (oferecer, dar, compartilhar, intercambiar), cooperativas (contribuir para um objetivo comum), de ajuda (ajudar e ser ajudado) e empáticas (aproximação, conforto, consolo).
8. Tanto o comportamento pró-social quanto o antissocial é aprendido nas interações sociais, especialmente na família, e vai se consolidando em função do desenvolvimento individual e das exigências ambientais. Mais ainda, a aprendizagem do comportamento antissocial ocorreria paralelamente a um déficit na aquisição de habilidades pró-sociais. As relações que o indivíduo estabelece no decorrer de seu desenvolvimento são preponderantes para o desenvolvimento de comportamentos antissociais ou pró-sociais. Junto com a família, dentre estas relações, destaca-se a que estabelece com a escola, que pode tornar-se tanto fonte de prevenção como de intervenção no âmbito do comportamento antissocial.
9. A literatura psicopedagógica atual aponta evidências consistentes dos efeitos benéficos sobre a redução de problemas sociais e emocionais dos programas de prevenção estudados, assim como o aumento de competências sociais e cognitivas em crianças e adolescentes. Os que apresentam melhores resultados são programas preventivos multicomponentes focados na construção de um conjunto de competências, tais como: apego seguro com os pais, autorregulação de emoções, competência acadêmica, envolvimento em atividades esportivas e culturais extracurriculares, competência social, habilidades sociais, práticas educativas parentais saudáveis, habilidades sociais educativas e educação pelo trabalho.
10. As variáveis atitudinais mais importantes relacionadas positivamente com comportamentos pró-sociais trabalhados nos programas de prevenção são a empatia, a autoestima, a cooperação, a comunicação e a conciliação.
11. Termos como comportamentos pró-sociais e resiliência são usados como sinônimos e pertencem aos novos esquemas chamados de modelos de competência, resultado da ênfase na conceituação positiva de saúde, em sua doutrina da proteção e promoção. Entre eles destaca-se a Psicologia Positiva. O outro referencial teórico deste enfoque é a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que enfatiza a importância de contextualizar socioculturalmente o estudo do comportamento humano.

12. A estratégia fundamental para combater a violência não passa pelo castigo ou a repressão, passa pela educação, pelo trabalho das habilidades básicas do comportamento pró-social da criança e o adolescente, incompatível com o comportamento violento.

13. O estudo da pró-sociabilidade uma área relativamente nova de pesquisa que precisa maior número de estudos, especialmente sobre as virtudes cívicas e instituições que favorecem a cidadania, a través do fortalecimento da responsabilidade, altruísmo e tolerância e na ética do trabalho.

3 UMA PROPOSTA METODOLOGICA SEMPRE INCOMPLETA

Bernardete Gatti³⁷¹, no seu livro *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*, dedica o segundo capítulo para fundamentar a afirmação de que o método é um ato vivo e concreto revelado em todas nossas ações como pesquisadores. A autora acaba frisando que não existem receitas prontas na pesquisa, pois o desenvolvimento das habilidades necessárias somente se dá no próprio trabalho de pesquisa, na prática. Daí que o método seja “vivo”, aberto à imprevisibilidade inerente à prática pesquisadora. Para esta autora, os métodos de trabalho precisam ser vivenciados constantemente pela experiência continuada e também pelos tropeços e pelas críticas.

A viveza e imprevisibilidade da prática pesquisadora foi vivenciada intensamente na presente tese. Foi a partir desta atitude autocrítica e em contato com a realidade concreta a ser pesquisada, extremamente desafiadora, que trabalhei com um delineamento de pesquisa misto: experimental-estatístico e observacional-descritivo que envolve o levantamento de dados qualitativos e quantitativos.

Durante o presente capítulo vou detalhar o percurso metodológico percorrido desde o projeto inicial de pesquisa até a realização da mesma. Nessa viagem fundamentei minhas decisões na manutenção da unidade entre uma fundamentação teórica sólida, ampliada em diferentes direções, e uma atitude de autocrítica constante. Esta atitude me levou a trabalhar com proposta metodológica aberta (sempre incompleta) que combinasse métodos qualitativos de pesquisa com métodos quantitativos ao usar o modelo experimental/estatístico junto com a observação participante.

³⁷¹ GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. p. 44-66.

A adoção da abordagem quantitativa/estatística deriva-se de pressupostos metodológicos advindos da pesquisa tradicional em Psicologia Social e Educacional norte-americana e europeia. Este fato pode ser comprovado apenas olhando a bibliografia na qual me apoiei para elaborar o texto correspondente aos comportamentos pró-sociais no segundo capítulo da tese. Neste sentido, não tenho como desconsiderar esta perspectiva metodológica. Contudo, o contato com autores latino-americanos, a abertura a referenciais teológicos e pedagógicos, e não somente psicológicos e, sobretudo, a experiência desenvolvida na minha pesquisa do mestrado me levou a problematizar a abordagem quantitativa de forma a incluir técnicas de pesquisa qualitativas que, em última instância, ganharam protagonismo, mas não exclusividade, na investigação realizada.

Estou ciente que a escolha metodológica realizada supõe um desafio em termos de fundamentação teórica e de realização prática. Neste terceiro capítulo da tese pretendo dar resposta ao mesmo. Assim a primeira parte do capítulo está dedicada à fundamentação teórica da opção metodológica da tese (delineamento). Na segunda parte será detalhado o desenvolvimento concreto da pesquisa de campo realizada: sujeitos, instrumentos, procedimentos e dados coletados.

3.1. DELINEAMENTO

A pesquisa de campo realizada como base da presente tese 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 trabalhado com 151 adolescentes de quatro escolas diferentes da região metropolitana de Belo Horizonte de março a novembro de 2009.

A pesquisa usa o modelo experimental/estatístico ao adotar técnicas estatísticas junto com o modelo observacional descritivo, ao privilegiar a observação participante. Do ponto de vista quantitativo foi trabalhado um delineamento experimental multigrupo de medidas repetidas pré-teste / pós-teste em cinco turmas das quatro escolas participantes onde foi aplicado o programa de intervenção proposto.

O programa de intervenção é a variável independente, enquanto que as variáveis dependentes serão: o autoconceito, as estratégias cognitivas de conciliação ou de resolução de conflitos, a expressão e compreensão de sentimentos, os comportamentos cooperativos e os comportamentos antissociais.

Quadro 3.1. Variáveis dependentes e instrumentos relacionados

| VARIÁVEIS DEPENDENTES | INSTRUMENTOS |
|---|--|
| Autoconceito | Planilha diária de observação. Muñoz, 2006. Escala fatorial de Socialização-EFS. Nunes e Hutz, 2007. Diário de classe. |
| Estratégias de resolução de situações sociais conflituosas. | |
| Expressão e compreensão de sentimentos | |
| Comportamentos cooperativos | |
| Comportamentos antissociais | |

A análise estatística dos dados obtidos permite extrair as conclusões necessárias para a validação ou não das hipóteses apresentadas. As diferenças entre a fase pré-teste e pós-teste são verificadas mediante a obtenção de médias e desvio padrão dos dados gerais e de cada uma das três subescalas do questionário utilizado (Escala Fatorial de Socialização) e a realização do teste t para verificar a diferença entre médias de amostras dependentes³⁷².

Paralelamente é feita uma análise qualitativa do programa usando técnicas observacionais específicas:

- Em cada sessão é usado um diário de campo que recolha de forma descritiva a atividade realizada, as interações acontecidas e as conclusões da discussão posterior, assim como uma planilha de observação dos comportamentos pró e antissociais dos alunos.
- Na fase final da investigação são realizadas entrevistas com os educadores e passados questionários avaliativos para alunos participantes da investigação.

³⁷² LARSON, Ron; FARBER, Betsy. **Estatística aplicada**. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 314-317.

- O documento escolar analisado é o diário de classe.³⁷³

3.1.1 A pesquisa em educação: necessidade de metodologias alternativas.

Da mesma forma que acontece em qualquer um campo do conhecimento, o educador precisa aumentar sua bagagem conceitual para poder melhorar sua prática. Partindo do pressuposto de que o senso comum geralmente é baseado “em ideias pré-concebidas muito estreitas, senão tendenciosas, e em experiências pessoais, o que pode levar-nos a aceitar conclusões não válidas ao respeito da natureza dos fenômenos”³⁷⁴, testar de forma sistemática e rigorosa nossas hipóteses sobre a natureza da realidade, mesmo aquelas que parecem verdadeiras, lógicas ou evidentes, aparece como uma tarefa necessária e requer uma pesquisa cuidadosamente planejada e executada. Para isso seguem-se procedimentos considerados parte de um “denominador comum metodológico”³⁷⁵:

- a) formular questões ou propor problemas e levantar hipóteses de solução;
- b) efetuar observações e medidas;
- c) registrar cuidadosamente os dados;
- d) elaborar explicações ou rever conclusões;
- e) generalizar;
- f) prever relações em determinadas condições.

Neste sentido, as questões fundamentais da pesquisa estão relacionadas com a precisão (das análises), fidedignidade (possibilidade de réplica) e relevância dos dados e suas análises (relação dados-conclusões)³⁷⁶. Isto é garantido pelo método científico, entendido

³⁷³ Os detalhamentos específicos de cada item são oferecidos na segunda parte do capítulo.

³⁷⁴ LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1987. p. 2.

³⁷⁵ RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 50.

³⁷⁶ GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 398-427.

desde a perspectiva do conhecido filósofo da ciência austríaco Karl Popper³⁷⁷. Assim, não existe no sentido de um modelo com normas prontas, definitivas, pois a investigação deve orientar-se de acordo com as características do problema a ser investigado, das hipóteses formuladas, das condições conjunturais e da habilidade crítica e capacidade criativa do investigador. Na prática, existem tantos métodos quantos forem os problemas analisados e os investigadores envolvidos.

De fato, na história do conhecimento humano encontramos diferentes concepções de método³⁷⁸. Até a metade do século passado foi considerado científico o conhecimento produzido a partir das bases estabelecidas pelo método positivista: experimentação, mensuração e controle rigoroso dos dados. A ideia de cientificidade estava associada à pesquisa experimental e quantitativa, que teria sua objetividade garantida pelos instrumentos de medida utilizados e pela neutralidade do pesquisador. Com o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais, surgiram procedimentos que tentavam superar as limitações próprias das análises quantitativas, consolidando as chamadas pesquisas qualitativas. Desde bases dialéticas e fenomenológicas o pesquisador preocupava-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em conta aspectos que permeiam a rede de relações sociais, mas que não são passíveis de mensuração e controle como motivações, crenças, valores e representações sociais. À medida que se foi legitimando e consolidando a metodologia qualitativa nas ciências humanas, estabeleceu-se certo preconceito em relação às análises quantitativas.

Hoje, desde a pesquisa social em geral e desde a educativa e particular, não faz mais sentido essa mútua exclusão das duas perspectivas. Conforme adverte a pesquisadora Aparecida Gouvêia³⁷⁹, existem problemas de investigação que exigem informações referentes a um grande número de sujeitos e que, conseqüentemente, não comportam outro recurso senão o da abordagem quantitativa. Em outros casos, como por exemplo, quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é a indicada. Existem ainda situações em que a combinação das duas abordagens não só é cabível como desejável e necessária, pois extrema complexidade da realidade social, derivada pluridimensionalidade do humano, não

³⁷⁷ POPPER, Karl Rudolf. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975, p. 135.

³⁷⁸ PAULA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 29.

³⁷⁹ GOUVEIA, Aparecida J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, 49, maio, 1984, p. 67-70.

permite uma concepção única ou rígida de metodologia científica. Para Morin³⁸⁰, a visão contemporânea de método busca

[...] um pensamento transdisciplinar, um pensamento que não se quebre nas fronteiras entre as disciplinas. O que interessa é o fenômeno multidimensional e não a disciplina que recorta uma dimensão deste fenômeno. Tudo o que é humano é ao mesmo tempo psíquico, sociológico e econômico, histórico, demográfico.

O educador e pesquisador Pedro Demo aprofunda esta argumentação ao destacar que na realidade social nunca temos um único fator atuante destacável com facilidade; ele mesmo está imerso numa estrutura mais complexa. Assim, não é possível esgotar a relevância de um tema, de um fenômeno, nem experimentar na sua totalidade uma determinada faceta da realidade social. Por isso, não faz sentido buscar a cientificidade por ela mesma, porque método é apenas instrumento. O que faz sentido é “fazer ciência para conseguirmos condições objetivas e subjetivas mais favoráveis de uma história sempre mais humana. É um absurdo sarcástico jogar fora da ciência o que não cabe no método”³⁸¹.

Esta convicção o leva a declarar que existe uma crise nas ciências sociais provocada pelo cansaço das metodologias tradicionais, que:

- não correspondem à expectativa e aos problemas reais da sociedade;
- servem a um projeto de dominação e controle social;
- imitam excessivamente às ciências naturais.

A inadequação das metodologias tradicionais aparece de uma forma especialmente visível no caso da pesquisa educacional. Como a pesquisadora Menga Lüdke constata que “o problema da pesquisa acadêmica tradicional não está no rigor e na sistematização em si mesmos, mas naquilo que neles é solidário, sobretudo com o distanciamento em relação à prática, aos problemas cotidianos vividos pelos professores”³⁸². Na prática educacional o objeto de estudo não tem como ser isolado e estar separada do pesquisador, pois faz parte da existência dele. Assim, o caráter prático da educação deve dirigir as pesquisas. Os problemas educacionais nunca são teóricos. O campo da pesquisa educacional não é o teórico-conceitual,

³⁸⁰ MORIN, Edgar et al. **Idéias contemporâneas**. São Paulo: Ática 1989. p. 35.

³⁸¹ DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 260.

³⁸² LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 50.

mas prático. A investigação em educação adquire sentido em função de sua capacidade para resolver problemas e promover a prática educacional³⁸³.

Daí a necessidade de “metodologias alternativas” que partam da realidade social e educacional (não do método) “na sua complexidade, na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos”³⁸⁴ e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la.

3.1.2 A realidade é mais complicada: entrelaçamento de perspectivas.

A complexidade social, educacional e humana nos impõe novos métodos de pesquisa que desprezam o falso conflito entre pesquisa qualitativa e quantitativa, por considerá-lo “artificial”. Neste contexto, perdem sentido afirmações como que os métodos quantitativos simplificam a vida social, limitando-a a fenômenos que podem ser enumerados ou contados, sacrificando a compreensão do significado em troca do rigor matemático, ou que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico. Há mais de quarenta anos, Bernard Philips sintetizou e ridicularizou esta falsa controvérsia. Disse ele textualmente³⁸⁵:

Na maioria das ciências do comportamento, parece existir um ajuste incômodo entre os que consideram a pesquisa algo altamente estruturado, objetivo, quantitativo e rigoroso e os que possuem uma orientação mais qualitativa e estão menos preocupados com uma prova rigorosa. Os defensores de ambos os métodos reivindicam superioridade, mas tanto de um como de outro podem provir resultados triviais e proveitosos.

Resulta evidente que nenhum pesquisador tem condições de produzir um conhecimento completo da realidade. Por isso, diferentes abordagens de pesquisa podem projetar luz sobre diferentes questões. Diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente) pode fornecer uma idéia mais abrangente e inteligível de um problema. A integração dos dois tipos de pesquisas permite o

³⁸³ CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: educations, knowledge and action research.** Londres: Falmer Press, 1986. p. 108ss.

³⁸⁴ DEMO, 1995, p. 229.

³⁸⁵ PHILLIPS, Bernhard S. **Pesquisa social: estratégias e práticas.** Rio de Janeiro: Agir, 1974, p.129. A primeira edição, norte americana, foi em 1966.

cruzamento das conclusões e uma maior confiança em que os dados não são produto de um determinado procedimento ou situação particular. Nada impede usar diferentes técnicas em diferentes contextos: entrevista, questionários, fontes documentais, dados estatísticos...

Conforme destaca Miriam Goldenberg³⁸⁶, na atualidade na pesquisa social não se afirma uma única técnica válida para a coleta de dados ou uma única alternativa metodológica na convicção de que existe uma interdependência entre os aspectos susceptíveis de quantificação e a vivência objetiva no cotidiano. A escolha das técnicas concretas depende das questões levantadas e os problemas aos quais se quer responder, do processo de pesquisa que, em última instância, acaba qualificando as técnicas e os procedimentos necessários. Nem sequer, na opinião de Triviños³⁸⁷, poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que são utilizados para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa desde o pressuposto da neutralidade natural dos instrumentos, que adquirem vida definida quando são iluminados com determinada teoria pelo pesquisador (por exemplo, o questionário fechado, a escala de opinião, a entrevista estruturada, a observação dirigida, formulários e fichas...).

Esta perspectiva nos leva a frisar a importância da criatividade e da flexibilidade no processo investigador para poder trilhar todos os caminhos e explorar todas as possibilidades. Partindo do pressuposto da interrelação dos fenômenos sociais, a combinação de metodologias diversas permite abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão deles³⁸⁸. Assim, se o uso da estatística “não garante o rigor da prova mais do que o uso de insight garante a significância da pesquisa”³⁸⁹, os métodos qualitativos e quantitativos não são opostos e sim complementares, e os limites de um método podem ser contrabalanceados pelas possibilidades do outro³⁹⁰.

³⁸⁶ GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 61-67.

³⁸⁷ TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997, p.169.

³⁸⁸ A técnica é conhecida como *triangulação*. É uma metáfora tomada da navegação, onde se usam múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto.

³⁸⁹ GOODE e HATT, 1977, p. 398.

³⁹⁰ Neuma Aguiar, numa pesquisa realizada no sul do Ceará sobre os modos de organização social da produção na transformação de três tipos de matéria prima propõe que a forma de superar a dificuldade de generalização dos dados qualitativos e de interpretação das correlações estatísticas é tentar integrar os dois métodos. Cfr. AGUIAR, Norma. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

O que caracteriza o método quantitativo é o emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento destas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão...³⁹¹ Os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos comparáveis que forneceram dados que podem se generalizáveis. Quando os dados são suficientemente precisos, as técnicas estatísticas podem simplificar a tarefa de compreendê-los.

Na minha pesquisa o uso desta metodologia me permite definir com maior precisão a efetividade do programa implementado em relação ao aumento ou não das variáveis relacionadas com os comportamentos pró-sociais. Considerando a investigação exclusivamente desde esta perspectiva, poderia enquadrá-la dentro da categoria tradicional de “pesquisa de campo quantitativa-descritiva”³⁹²:

- É uma investigação de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise as características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave.
- As hipóteses estão explicitamente declaradas e derivam dos objetivos do programa que está sendo avaliado.
- Utiliza métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses.
- Emprega artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre uma determinada amostra de população.
- Utiliza várias técnicas como testes, escalas, questionários, formulários e emprega procedimentos de amostragem.

Os métodos qualitativos permitem observar diretamente como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta a realidade pesquisada. Identificam conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente. Podem estudar os casos

³⁹¹ RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. p. 29-48.

³⁹² TRIPODI, Tony et al. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 42-71.

“desviantes” da média estatística, ou questões de difícil quantificação como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. A pesquisa qualitativa, pelo tipo de técnicas que emprega, não separa coleta e interpretação das informações, permitindo “a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dado”³⁹³. A interpretação das informações dentro de um contexto maior ajuda o pesquisador a distinguir o que é fundamental do que não é, buscar as explicações e significados dos pontos de vista. Numa pesquisa descritivo-qualitativa, o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados, examina os dados de maneira indutiva e privilegia o significado.

Resulta evidente que a minha investigação também adota esta perspectiva, superando o “enquadramento” quantitativo anterior. 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 a compreensão do comportamento humano, e isto somente pode ser feito desde uma perspectiva qualitativa. Como já foi argumentado, entendo que as duas perspectivas se complementam, pois “é possível conseguir um significado psicológico mais profundo quando se acrescenta à precisão que os números podem fornecer o procedimento da pesquisa qualitativa”³⁹⁴.

A abordagem qualitativa de nossa pesquisa se evidencia nas cinco características básicas que a configurariam, segundo Bogdan e Biklen³⁹⁵:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural onde os adolescentes interagem no cotidiano escolar, a sala de aula. Durante o ano letivo de 2009, foi realizado um trabalho de campo em cinco turmas de duas escolas particulares e duas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. Nos encontros semanais com os adolescentes e educadores na sala de 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.

³⁹³ TRIVIÑOS, 1997, p.170.

³⁹⁴ RAMPAZZO, 2002, p.56.

³⁹⁵ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994, p.47-51.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos: o material recolhido é abundante em descrições de pessoas e situações, em entrevistas com os adolescentes e com os educadores. Tudo foi considerado importante para o nosso trabalho.
3. 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 é a análise das interações e dos acontecimentos gerados em torno ao trabalho proposto para esse dia.
4. 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.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Apesar de não ser, a rigor, um estudo de caso, princípios metodológicos característicos da perspectiva fenomenológica que estão na base dessa técnica reforçam a perspectiva qualitativa da investigação³⁹⁶:

- 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.
- A análise dos dados é feita em função do contexto: localização e história da escola, estrutura e proposta pedagógica, em torno familiar dos adolescentes.
- 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.
- São usadas várias fontes de informação: observações, entrevistas, questionário, diário de classe.

³⁹⁶ LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.18-20.

- As experiências pessoais dos pesquisadores são incorporadas de uma forma sistemática no processo³⁹⁷.
- Dado que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, a análise dos dados teve em conta os diferentes pontos de vista expressos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1.3 Não tem como ficar de fora: atitude participante

Ao admitir que a multiplicidade da realidade não pode ser conhecida de forma completa, mas através de nossos critérios, parciais e incompletos, tenho que concordar com Boaventura na constatação de que em ciências sociais, especialmente em educação, o pesquisador constitui-se no instrumento principal³⁹⁸, pois o pesquisador constrói uma realidade que não vem pronta para ele, isto é, a realidade não existe com independência ao seu acesso a ela. É Tânia Mara Fonseca que diz³⁹⁹:

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.

Esta concepção epistemológica de base nos situa dentro da mais genuína tradição da Psicologia Social brasileira ao admitir que nosso labor científico contém valores arraigados nas ciências sociais sobre o desenvolvimento humano e social do nosso país, “valores baseados na história, no sofrimento e na miséria do nosso povo, bem como numa ideologia de

³⁹⁷ 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.

³⁹⁸ BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 56.

³⁹⁹ FONSECA, Tânia Mara Gali. Epistemologia. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 45.

mudança social radical”⁴⁰⁰. Entendemos que não pode ser de outra forma e que isto não invalida a pesquisa, pois estamos conscientes do lugar que esses valores ocupam no nosso compromisso social e na nossa prática científica.

Resulta evidente que, por ter escolhido a realização de uma pesquisa de campo⁴⁰¹, reproduzindo as ideias de Firmino da Costa⁴⁰², 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”⁴⁰³. 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”⁴⁰⁴.

Na minha pesquisa de mestrado já constatei essa influência. O vínculo afetivo estabelecido com os adolescentes me 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

⁴⁰⁰ GÓIS, César Wagner de Lima. Psicologia Comunitária. In: SENA E SILVA, Maria de Fátima, BRAZ DE AQUINO, Cassiano Adriano. **Psicologia Social**. Desdobramentos e aplicações. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 160.

⁴⁰¹ “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal e como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paul: Atlas, 2003. p. 186.

⁴⁰² 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.

⁴⁰³ COSTA, 1986, p. 136.

⁴⁰⁴ COSTA, 1986, p. 138.

um lugar na vida desses adolescentes e na vida da instituição. Na presente investigação não é diferente.

Que a observação participante é uma técnica central de minha proposta metodológica resulta óbvio. Neste sentido é uma pesquisa participante. Uma outra questão é catalogá-la como pesquisa-ação, apesar de que a definição de Thiollent de pesquisa-ação o permita⁴⁰⁵:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este autor distingue entre pesquisa participante e pesquisa-ação no sentido de que nesta última a participação dos pesquisadores no meio pesquisado vai além de meros observadores participantes. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação e se envolvem de modo cooperativo e recíproco com os sujeitos pesquisados. Assim, a pesquisa-ação se torna o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática e pode ser aplicada não somente na área educacional, mas em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos. Igualmente, desde esta perspectiva, o processo de pesquisa vira um processo de aprendizagem mútua onde não existe mais pesquisador e pesquisado. Para este autor, então, o critério de validade dos resultados da pesquisa-ação é a utilidade dos resultados para a modificação da situação problema observada, pois “pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”⁴⁰⁶. Além disto, a pesquisa-ação, pela sua natureza, trabalha com um planejamento flexível e passível de adequação às necessidades do pesquisador e dos participantes⁴⁰⁷, característica extremamente útil na pesquisa educacional, como ao longo da minha pesquisa ficou evidenciado.

Outro pesquisador brasileiro⁴⁰⁸, Rubens Nascimento, acrescenta às características definidas por Thiollent para a pesquisa-ação, uma outra dimensão presente no meu trabalho: a

⁴⁰⁵ THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 14.

⁴⁰⁶ THIOLENT, Michel. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 16.

⁴⁰⁷ THIOLENT, 1986, p. 28

⁴⁰⁸ NASCIMENTO, Rubens Ferreira do. Pesquisa-ação e oficinas psicossociais. Recursos metodológicos de trabalho social-comunitário. In: GUERRA, Andréia (et al.) **Psicologia Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003, p. 213-214.

passionalidade vivenciada pelos pesquisadores em tal medida que são impelidos a transgredir os cânones da ciência clássica. Assim, o pesquisador adota a perspectiva de que é possível fazer ciência abandonando o parâmetro de uma suposta neutralidade científica e da supervalorização do método em detrimento do objeto, ou melhor, dos sujeitos. Deste modo, sempre segundo Nascimento, o pesquisador “assume as crenças, valores e afetos subjacente à proposta da pesquisa como elementos motivadores do trabalho a ser desenvolvido e também como dados importantes a serem considerados no esforço de se tecer a análise interpretativa”⁴⁰⁹, mas sem impedir o necessário distanciamento dos problemas em questão, nem o rigor e racionalidade necessários ao labor investigativo.

Contudo, apesar de minha pesquisa ser coerente com a proposta de Thiollent, e com a observação de Nascimento, entendo que não vai ser neste momento que poderá ser definida esta investigação como pesquisa-ação porque, mesmo tendo uma intenção inicial crítica e transformadora, o que vai dar esse caráter à investigação são as possibilidades reais emancipatórias⁴¹⁰ da mesma. Isto é, a possibilidade de provocar mudanças estruturais precisa uma ação duradoura que somente poderá ser avaliada posteriormente, num prazo superior ao ano letivo. 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 conscientização⁴¹¹. Somente pesquisas posteriores vão poder avaliar a presença da dimensão crítico-transformadora na pesquisa-objeto de minha tese. Mais ainda tendo em conta que as mudanças educativas, no comportamento real dos alunos, não são mensuráveis num curto espaço de tempo. Isto nos indica também o caráter limitado de uma pesquisa educacional realizada num período de tempo menor a um ano, como é o caso da investigação que fundamenta a presente tese.

⁴⁰⁹ NASCIMENTO, 2003, p. 314.

⁴¹⁰ MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). **Investigação-Ação**: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001. Para estes autores, 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*.

⁴¹¹ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 169-185.

3.2 PROTAGONISTAS

A partir do trabalho desenvolvido no mestrado e, principalmente, das suas limitações, surgiu a ideia de ampliar a pesquisa realizada no doutorado com o intuito de aprofundar e ampliar a mesma. Essa primeira pesquisa foi realizada 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. Partindo do pressuposto de que em educação os processos são demorados, eram necessárias novas pesquisas com outros sujeitos, em outras escolas, públicas e particulares, e com prazo maior a um ano para pudermos obter um grau de generalização maior das conclusões.

3.2.1 O cenário: as escolas

Foi com este propósito que outubro e novembro de 2008 foram contatadas diferentes escolas públicas e particulares de BH. Queria escolher para trabalhar duas escolas públicas, da rede estadual, situadas em bairros da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, e duas escolas particulares. Não coloquei como critério fundamental o histórico de atos violentos na instituição ou no seu entorno, pois a intenção era estudar as possíveis diferenças na abordagem da violência escolar e o trabalho de educação para a paz nesses dois sistemas educativos e contextos socioeconômicos diferentes: o público e o particular. Tendo em conta a dificuldade que seria acompanhar escolas de regiões muito distantes entre si, optei por me restringir à região norte e noroeste da cidade.

As dificuldades encontradas foram enormes. Por um lado, a desconfiança das equipes diretivas dos centros educativos particulares. Parece não interessar a pesquisa de uma realidade cuja explicitação para a comunidade educativa pode trazer problemas para a imagem da instituição. Esse é o caso do fenômeno da violência, constantemente negada nos estabelecimentos de ensino particulares. Por causa dessa desconfiança, algumas vezes colocada de forma clara e em outras de forma velada, tive que recorrer às relações pessoais desenvolvidas na minha etapa profissional anterior, como diretor de escola e membro de uma congregação religiosa, para conseguir realizar a pesquisa em dois colégios particulares confessionais: um colégio situado no bairro Nova Floresta (colégio A) e outro no bairro Floresta (colégio B) da cidade de Belo Horizonte⁴¹².

Surpreendentemente, também encontrei problemas na escolha das escolas públicas para pesquisa. Desta vez, a resistência veio dos educadores. As equipes diretivas acolhiam de forma positiva a proposta. Não existia nenhum reparo em reconhecer a presença e a gravidade do problema da violência no centro educativo e viam na pesquisa uma iniciativa viável para enfrentar o fenômeno. Geralmente designavam a professora (em todos os casos eram mulheres) de Ensino Religioso para acompanhar o trabalho. A recepção inicial era positiva, mas as resistências começavam quando tomavam conhecimento de que eram elas as que deveriam trabalhar o programa proposto com os alunos e que nós (a aluna assistente e eu) forneceríamos o material, faríamos o treinamento e acompanharíamos como observadores as aulas. Uma delas comentou que “estava aposentando e não queria complicar sua vida”. Chegou ao ponto de ter tudo acordado e pronto para começar em fevereiro de 2009 e as duas escolas escolhidas recuarem no começo do ano letivo. Esse fato produziu um atraso no começo da pesquisa nas escolas públicas até encontrar outras duas que aceitassem a pesquisa. Finalmente, em março 2009, através de alunas estagiárias do curso de Pedagogia do Centro Universitário Izabela Hendrix, duas diretoras de escolas estaduais entraram em contato comigo solicitando a realização da pesquisa devido ao ambiente de violência vivido nos seus centros educativos. Um deles está situado na vila São Tomás de Belo Horizonte (escola C) e outra no bairro Atalaia da cidade de Ribeirão das Neves (escola D) da região metropolitana.

⁴¹² Por razões éticas, os nomes dos estabelecimentos de ensino não serão citados. Apenas os chamaremos A e B, C e D.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida com alunos e alunas do último ano do Ensino Fundamental, destas quatro escolas, conforme explicito no quadro comparativo seguinte:

Quadro 3.2. Características das escolas participantes

| ESCOLA | A | B | C | D |
|--|--|---|---|--|
| LOCALIZAÇÃO | Nova Floresta | Floresta | São Tomás | Ribeirão das Neves |
| ESTRUTURA DA ESCOLA | Bem conservada, com uma ampla área externa incluindo quadras, piscina, etc | Bem conservada | Muros altos e grades por todos os lados. Uma quadra | Grande área com 2 quadras |
| PORTEIRO PERMANENTE AO LONGO DO ANO | Sim | Não. Houve duas trocas | Sim | Sim |
| POLICIAMENTO EVENTUAL NA PORTA DA ESCOLA | Sim | Não | Não | Sim |
| PRESENÇA DO DIRETOR | Sim. Em todos os recreios e em todas as saídas. Eventuais idas nas salas. | Não | Presença constante do vice-diretor. | Presença constante da vice-diretora |
| HORÁRIO DAS AULAS | A – 8:40 às 9:30 B – 10:40 às 11:30 | 7:10 às 8:00 10:50 às 11:40 | 11:05 às 11:55 | 9:40 às 10:30 |
| AULA ANTERIOR | 9º A – aula de inglês 9º B – aula de química | Primeira aula | Educação Física | Recreio |
| QUANTIDADE DE ALUNOS NO INÍCIO DO ANO | 9º A – 34 9º B – 34 | 37 | 27 | 19 |
| FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS | 14-15 anos | 14-15 anos | 13-14 anos | 14-16 anos |
| MÓVEIS DA SALA | Cadeiras em bom estado, mesa do professor, quadro grande, álcool gel | Cadeiras em bom estado, mesa do professor, quadro grande, armário | Cadeiras e carteiras em péssimo estado | Cadeiras e carteiras em péssimo estado |
| LUGARES FIXOS DOS ALUNOS | sim | sim | não | não |
| USO | sim | sim | não | não |

| | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|
| OBRIGATÓRIO DO UNIFORME | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|

A realidade socioeconômica de cada escola é coerente com o entorno físico em que se encontra. As escolas A e B são colégios confessionais, pertencem a duas congregações religiosas, estão situados em Barrios tradicionais de Belo Horizonte e atendem aos filhos da classe média moradora da zona.

A escola A foi fundada em 1951 por uma congregação masculina dedicada à educação. 1030 alunos frequentam a escola, numa oferta educativa que vai da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. A mensalidade correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2010 é R\$550,00. Está localizada no bairro Nova Floresta, na região Nordeste. Dados da PBH indicam que o bairro, ocupa área de 37,328 hectares, com população estimada em 4.455 moradores. Cercado pelos bairros Silveira, da Graça, Renascença e Cidade Nova, possui boas vias de acesso, como a rua Jacuí e as avenidas Bernardo Vasconcelos e Cristiano Machado, tendo como principal e mais movimentada via interna a Avenida Nancy de Vasconcelos. É um bairro que tem vida própria e oferece boa infraestrutura aos moradores, como farmácias, padarias, sacolões, locadoras de vídeos, agências bancárias, postos de gasolina, butiques, além de escolas públicas e particulares⁴¹³.

A escola B foi fundada em 1936 por uma congregação feminina católica. Também oferece serviços educativos da Educação Infantil ao Ensino Médio (3º ano), contando com 850 alunos atualmente. A mensalidade do 9º ano do Ensino Fundamental é R\$ 497,00 em 2010. Está situada no bairro Floresta. É um bairro com infraestrutura completa e não possui favelas ou áreas invadidas em suas imediações. Conta com uma variada rede de estabelecimentos comerciais. É um bairro tradicional de Belo Horizonte que se destaca pela sua vida cultural. Na região moraram personalidades ilustres como o poeta Carlos Drummond de Andrade, Pedro Aleixo, Negrão de Lima e até o compositor carioca Noel Rosa. O bairro Floresta é cortado pelas avenidas do Contorno, Francisco Sales e Assis Chateaubriand. Importantes vias de acesso ajudam a delimitar a região, como as avenidas Cristiano Machado e Silviano Brandão. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Unidades de Planejamento⁴¹⁴ da qual forma parte o bairro,

⁴¹³ BARRIOS DE BELO HORIZONTE: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br>, acessado em 01/11/2010

⁴¹⁴ As Unidades de Planejamento são agrupamentos de bairros próximos que formam parte das Regiões Administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte. É a instância intermediária entre o bairro e a Região.

junto os vizinhos Santa Tereza, Horto, Colégio Batista, João Alfredo, São Vicente, Buraco Quente I e II, possui 33.757 habitantes⁴¹⁵.

A escola C é da rede estadual e atende 979 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Está situada na vila São Tomás, bairro que ocupa uma área de 323.797 m² e onde moram 7.913 pessoas em 3.205 domicílios. Os primeiros moradores da Vila São Tomás se instalaram na área em meados da década de 50 do século passado advindos do interior do estado. A história do bairro está marcada pela violência. Na década de 60 as famílias ocupantes enfrentaram ameaças de expulsão por ação judicial de reintegração de posse. Há registros de confrontos com a polícia e retirada de algumas famílias. Em 1980 outra ação de reintegração de posse determina o despejo de mais famílias. Para se defenderem das constantes ameaças de expulsão, os moradores criaram a Associação dos Moradores da Vila São Tomás. Inicialmente, as condições de vida na vila São Tomás eram precárias: não havia luz elétrica, água potável nem rede de esgoto Além disto, havia problemas de falta de segurança, dificuldade de acesso e de transporte. Em 1975 vem a instalação da rede de energia elétrica nas ruas oficiais do loteamento e em 1983 a implantação da rede de água. Neste mesmo ano também conseguem a criação de um curso pré-escolar para crianças de até sete anos de idade no subsolo da igreja. Em 1986 chegam a implantar rede esgoto, de drenagem e pavimentar os becos; a comunidade ganha linha de ônibus. Nesse ano é construída a escola C. Em 1996 se dá a extensão do itinerário do ônibus até o interior da vila⁴¹⁶.

O problema da insegurança e a violência, agravado com a entrada do fenômeno do tráfico de drogas, permanece até hoje e atinge com força a escola. Sirvam como exemplo duas notícias publicadas nos meios de comunicação da capital sobre fatos acontecidos na escola em abril de 2009 (pouco antes de iniciarmos nossa pesquisa) e em novembro de 2008.

A polícia Militar apreendeu na tarde desta quarta-feira duas adolescentes que brigavam na porta de uma escola onde estudam no bairro São Tomás, em Belo Horizonte. De acordo com a PM, as duas garotas já haviam se desentendido antes e voltaram a brigar na Escola C. Durante a discussão, uma das meninas de 15 anos

⁴¹⁵ Fonte: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br>, acessado em 01/11/2010.

⁴¹⁶ PREFEITURA DE BELO HORIZONTE.

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8173&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=39184&chPlc=39184 Acesso em 02/11/2010.

ficou ferida no rosto depois de ter sido atingida por um estilete. A colega, também de 15 anos, sofreu escoriações.⁴¹⁷

Na Escola Estadual C, no Bairro São Tomás, Região Norte, a vicediretora [...] pediu socorro à Polícia Militar ao ser ameaçada por duas alunas de 15 anos. Segundo a vicediretora, as alunas não usavam uniforme e foram impedidas de entrar no prédio, mas se revoltaram. Além de xingá-la com palavrões, as adolescentes ameaçaram surrar R na saída da escola. Segundo a PM, as menores são suspeitas de prostituição e de tráfico de drogas nas imediações da escola, mas apenas uma delas confessou que mantém relações sexuais por dinheiro. Mesmo na Delegacia Especializada de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (Dopcad), para onde foram levadas, as estudantes continuaram ofendendo a vítima. Na escola, segundo R, os professores já não suportam mais os desacatos e palavrões. “Os alunos querem entrar e sair a hora que querem, sem uniforme”, reclamou a vicediretora, que teme uma agressão mais violenta. “Eu mando chamar as mães, mas quando elas aparecem estão alcoolizadas”, disse. Outros pais, segundo ela, também são chamados para conversar e já chegam querendo agredir os professores também. Há três anos, a Escola C tem a proteção da Patrulha Escolar, que marca presença todos os dias no local para evitar brigas. “Por enquanto, ainda estou conseguindo controlar um pouco a situação. Mas, se deixar, os alunos jogam até bombas. Eles não levam armas de fogo, mas carregam estilete”, disse R. De acordo com o cabo M, da Patrulha Escolar do 13º Batalhão da PM, há informações de envolvimento das menores com a venda de crack e também estariam se prostituindo. “A situação está tão insustentável que as próprias mães delas não estão agüentando. A irmã de uma delas, que estudou na mesma escola, também criou problemas e hoje é moradora de rua e vende drogas. Infelizmente, são menores de idade e estão indo para um caminho trágico”, lamentou o cabo.⁴¹⁸

A escola estadual D é a única que não está situada na cidade de Belo Horizonte, mas no município de Ribeirão das Neves, mais especificamente no bairro Atalaia. O município fica a 32 km. da capital, mas pertence à região Metropolitana. A cidade abriga 349.307 habitantes segundo o censo de 2010 do IBGE e não tem uma fonte de renda autônoma, por isso se caracteriza como cidade dormitório. O distrito (são três na cidade) em que se encontra o bairro é Justinópolis. O nome vem de um agricultor muito bem-sucedido da região que fundou a primeira penitenciária agrícola em 1927. Ribeirão das Neves cresceu a partir dela. Hoje seis presídios compõem o conjunto prisional da cidade. Esta presença do grande número de presídios desestimulou os investimentos econômicos e sociais. Foi um município que se emancipou em 1953 e cresceu rapidamente: na década de 70 registrou o crescimento urbano mais alto da Região Metropolitana, alcançando o 21,73% anual. Este fato, segundo o Plano Diretor da cidade, elaborado em 2006, trouxe grandes problemas de infraestrutura associados, pois

⁴¹⁷ UAI:

http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/04/01/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=104924/em_noticia_interna.shtml. Acesso em 02/11/2010

⁴¹⁸ MENS SANA: http://geovanidaquimica.blogspot.com/2008_11_01_archive.html, Acesso em 02/11/2010

[...] a falta de uma base econômica capaz de absorver pelo menos parte dessa força de trabalho no local de assentamento, a falta de recursos públicos para fazer frente à demanda de serviços e infraestruturas decorrentes desta ocupação acelerada, são fatores que desenham um quadro de miséria, carência e exclusão, que tende a se agravar nas próximas décadas. [...] Apesar de estar a apenas 23 km da 3ª maior Capital do País, seus indicadores sociais assemelham-se aos dos municípios mais pobres do semiárido brasileiro.⁴¹⁹

A questão se agrava no tema educação. Assim, conforme reconhece a Prefeitura, apesar da maioria das crianças de 6 a 17 anos estar frequentando regularmente a escola, a rede municipal de ensino é deficitária: dos 48 prédios escolares, 31 funcionam em casas alugadas. Além disso, continuamos lendo no Plano Diretor, que a maioria das crianças e adolescentes “não tem o que fazer fora do período escolar, haja vista que o município não possui equipamentos públicos que promovam lazer, cultura, práticas esportivas e de convivência saudável, livre de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas”⁴²⁰. Outros dados significativos do município destacados:

- dentre os 34 municípios da RMBH, ocupa o 6º lugar no ranking de violência e o 9º lugar no índice de exclusão social;
- a principal causa de mortes na faixa etária de 0 a 19 anos é por causas externas: 67% por arma de fogo.

A escola estadual D possui 907 alunos em turmas que vão do 1º ano do EF ao 3º do EM. Segundo o vice-diretor da escola⁴²¹, esta foi construída em 1994 quando a pessoa que deu nome ao prédio cedeu o terreno. Anteriormente funcionava de forma precária no bairro Flamengo em um local pequeno e com problemas constantes de alagamento. Inicialmente o terreno não era loteado e a escola sofria invasões constantes (hoje o muro é de 5 metros). Quando foi transferida para aquela região não havia nada em volta. Desde então estão se empenhando em estabelecer parcerias e abrir a escola à comunidade. Ele também falou sobre a ausência do sentimento de pertencimento que as pessoas tem em relação à Ribeirão das Neves e, conseqüentemente, os alunos em relação à escola. “Não existem referências nem futuro: estudar vale a pena?” diz ele repetindo a pergunta dos alunos. As pessoas que se deram bem estudando não estão mais em Ribeirão das Neves (conseguiram o sonho de morar em

⁴¹⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES. **Plano Diretor de Ribeirão das Neves**. Ribeirão das Neves: Prefeitura Municipal, 2006, pp.5 e 9.

⁴²⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES, 2006, p.7.

⁴²¹ Entrevista realizada o dia 1 de junho de 2009.

Belo Horizonte). Isso gera uma falta de referência para os alunos. A cidade, segundo ele, teve um rápido crescimento e os moradores veem Ribeirão das Neves apenas como um degrau para se alcançar o sonho que é Belo Horizonte. Disso resulta um sentimento de não pertencimento àquela região, gerando o não cuidado (citou a música de Peninha: “Quando a gente ama é claro que a gente cuida”). Dessa forma, sempre segundo o vice-diretor, não há força nos movimentos populares. Confirmando os dados do Plano Diretor, destaca que a cidade não oferece lazer e infraestrutura para as crianças e adolescentes. Não existem espaços de sociabilidade. Até isso as pessoas têm que buscar em Belo Horizonte, o que agrava a questão do pertencimento. Para ele esse é um fator que favorece a questão da violência no bairro e na escola.

3.2.2 Os atores: adolescentes e educadores.

Os alunos que participaram da pesquisa foram 151. Este é o número de todos os adolescentes matriculados nas cinco turmas das escolas participantes: 68 da escola A (34 em cada uma das turmas), 37 da escola B, 27 da escola C e 19 da escola D. Todos são adolescentes alunos/as do último ano do Ensino Fundamental e com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. A participação nos diferentes etapas e atividades previstas no programa de intervenção foi diversa. Todos não participaram de tudo. Nas páginas posteriores será detalhado este extremo⁴²².

O entorno social em que está inserida a escola determina o nível socioeconômico e a formação dos responsáveis. Enquanto apenas o 27% dos responsáveis legais dos alunos das escolas C e D tinha completado o Ensino Médio, o percentual de graduados universitários das escolas A e B alcançava, respectivamente, o 56 e o 65%⁴²³.

⁴²² A cada aluno/a foi atribuído um número em função da ordem em que entregou o questionário da EFS na sua primeira aplicação. Assim serão citados, por razões éticas, com a letra da escola à que pertencem e o número correspondente.

⁴²³ Dados fornecidos verbalmente pelos próprios alunos na sala de aula.

Os educadores diretamente envolvidos na pesquisa como responsáveis pela aplicação do programa na sala de aula foram cinco⁴²⁴: o professor da escola A, o professor e a professora da escola B e as professoras das escolas C e D. Por exigências das respectivas direções, se deram circunstâncias diferentes nas escolas A e B. Na escola A o professor respondia pela disciplina de Ética e trabalhava nas duas turmas participantes. Na escola B eram dois professores, de disciplinas diferentes, Filosofia e Ensino Religioso, que trabalhavam, de forma alternada o programa com a mesma turma. Nas escolas C e D foram as professoras de Ensino Religiosos que o fizeram. Além destes profissionais, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas tiveram participações parciais e específicas em algum estágio da pesquisa: o diretor da escola A e a diretora da escola B, a vice-diretora da escola C e o vice-diretor da escola D.

3.3 COLETA DE DADOS

“Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”⁴²⁵. As palavras de Bauer e Gaskell ilustram a opção metodológica da tese, que impõe a necessidade de que os meios utilizados para a coleta de dados sejam variados. Não há como usar apenas uma técnica de coleta. Esta constatação foi reforçada ao perceber que os resultados quantitativos da pesquisa não ofereciam dados claros e conclusivos, de forma a precisar de uma análise acurada e dos dados provenientes de técnicas de pesquisa qualitativas. Além disso, as características concretas de alguns dos adolescentes das escolas C e D envolvidos na pesquisa nos obrigaram a realizar determinadas escolhas, privilegiando as técnicas observacionais e verbais em detrimento de aquelas que exigiam o uso da escrita.

⁴²⁴ Os educadores/as, pelas mesmas razões éticas, serão citados por números antecidos da letra da escola. Estes são: Prof. A (professor das duas turmas da escola A), Prof.a.B1 e Prof.B2 (professores da única turma da escola B), Prof.a.C e Prof.a.D.

⁴²⁵ BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 18.

3.3.1 Vamos ver e escutar: observação

Na presente pesquisa, a observação ocupa um lugar de destaque em função da possibilidade que oferece de um contato pessoal e estreito com o fenômeno que é pesquisado⁴²⁶. Isto me permite recorrer a minhas 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 me permite coletar dados sem depender da comunicação escrita dos adolescentes, muito limitada, e sem ficar atrelado exclusivamente as suas manifestações verbais, fortemente marcadas pelo entorno sociocultural em que vivem no caso dos alunos das escolas estaduais participantes. Também me permite complementar e enriquecer os dados obtidos por outras técnicas.

Basicamente, a observação dos alunos sujeitos da pesquisa se deu na sala de aula durante a realização do programa de intervenção. O instrumento usado para facilitar a organização e sistematização das observações foi uma planilha diária⁴²⁷ que registrava as atividades desenvolvidas na sala de aula em cada encontro e os comportamentos agressivos e pró-sociais manifestados na sala de aula durante nesse dia. Cada encontro gerava um relatório que, anexado a outros, faz a função de diário de campo. O número de encontros em cada escola foi diverso em função das particularidades e dinâmica interna de cada uma. Este foi o resultado por turma:

Tabela 3.1. Planilha de observação da turma A1⁴²⁸

| D | P | A | CA | AE | ES | C | RC |
|-------|----|-------------------------|----|----|----|---|----|
| 05/03 | 32 | Auto-conhecimento | 6 | 3 | 2 | 5 | 3 |
| 12/03 | 31 | Espelho mágico | 6 | 11 | 10 | 4 | 4 |
| 19/03 | 32 | Quem somos nós? | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 26/03 | 34 | O real e o ideal do ego | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 02/04 | 34 | Virtudes | 2 | 2 | 5 | 0 | 0 |

⁴²⁶ LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26.

⁴²⁷ Anexo A.

⁴²⁸ LEGENDAS: D = dias; P = presenças; A = atividades; CA = comportamentos agressivos; AE = comportamentos de autoestima; ES = comportamentos de expressão de sentimentos; C = comportamentos de cooperação; RC = comportamentos de resolução de conflitos.

| | | | | | | | |
|-------|----|--|---|----|----|---|----|
| 16/04 | 32 | Apresentação | 0 | 19 | 0 | 0 | 1 |
| 07/05 | 33 | Vídeo Direitos Humanos | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 14/05 | 33 | Texto Direitos Humanos | 3 | 0 | 2 | 3 | 1 |
| 21/05 | 32 | EFS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28/05 | 32 | Escolhendo os temas | 4 | 1 | 0 | 3 | 12 |
| 04/06 | 34 | Escolhendo os temas (cont.) | 4 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| 18/06 | 32 | Preconceito | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| 25/06 | 33 | Profissões | 6 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 20/08 | 30 | Perdas e ganhos | 1 | 2 | 10 | 1 | 0 |
| 27/08 | 32 | Adolescência | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 10/09 | 29 | Situações de discriminação | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17/09 | 30 | Acordos e discrepâncias | 5 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 08/10 | 32 | Escolhendo temas | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 22/10 | 31 | Filme: Escritores da Liberdade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29/10 | 30 | Filme: Escritores da Liberdade (cont.) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 05/11 | 29 | Filme: Escritores da Liberdade (cont.) | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 12/11 | 30 | Reflexão | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| 19/11 | 30 | EFS e questionário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 3.2. Planilha de observação da turma A2

| D | P | D | CA | AE | ES | C | RC |
|-------|----|---------------------------------|----|----|----|----|----|
| 04/03 | 30 | Auto-conhecimento | 5 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 11/03 | 30 | Espelho | 3 | 7 | 5 | 1 | 2 |
| 25/03 | 32 | O real e o ideal do ego | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15/04 | 34 | Apresentação | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 06/05 | 33 | Vídeo Direitos Humanos | 6 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 13/05 | 34 | Texto Direitos Humanos | 13 | 0 | 3 | 1 | 7 |
| 20/05 | 34 | EFS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27/05 | 32 | Resolvendo conflitos | 10 | 0 | 6 | 4 | 4 |
| 03/06 | 34 | Reflexão sobre atitudes grupais | 2 | 0 | 2 | 10 | 1 |

| | | | | | | | |
|-------|----|--|---|---|----|---|---|
| 10/06 | 33 | Resolvendo conflitos | 6 | 0 | 60 | 1 | 0 |
| 17/06 | 34 | Sempre é tempo de recomeçar | 9 | 0 | 29 | 0 | 3 |
| 24/06 | 33 | Preconceito | 2 | 1 | 8 | 1 | 0 |
| 19/08 | 32 | Perdas e ganhos | 9 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| 26/08 | 31 | Adolescência | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 02/09 | 30 | O balão | 5 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| 23/09 | 32 | Auto-avaliação | 9 | 4 | 3 | 0 | 0 |
| 21/10 | 33 | Filme: Escritores da Liberdade | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 04/11 | 32 | Filme: Escritores da Liberdade (cont.) | 4 | 4 | 6 | 0 | 0 |
| 17/11 | 32 | EFS e questionário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 3.3. Planilha de observação da turma B

| D | P | A | CA | AE | ES | C | RC |
|-------|----|----------------------------|----|----|----|---|----|
| 30/03 | 36 | Apresentação | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 13/04 | 37 | Encontros | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 27/04 | 37 | A imobiliária | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 |
| 11/05 | 36 | Espelho mágico | 2 | 6 | 6 | 0 | 1 |
| 25/05 | 34 | EFS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 08/06 | 35 | Situações de discriminação | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 |
| 22/06 | 37 | Imagens | 0 | 4 | 10 | 0 | 0 |
| 06/07 | 36 | Dinâmica das balas | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 |
| 16/09 | 35 | Acordos e discrepâncias | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 30/09 | 34 | A história | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 14/10 | 36 | O medo | 0 | 3 | 6 | 2 | 0 |
| 28/10 | 35 | Frases incompletas | 1 | 2 | 7 | 0 | 0 |
| 11/11 | 34 | Mural | 0 | 0 | 6 | 9 | 0 |
| 25/11 | 34 | EFS e questionário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 3.4. Planilha de observação da turma C

| D | P | A | CA | AE | ES | C | RC |
|-------|----|----------------------------|----|----|----|---|----|
| 16/06 | 15 | Encontros | 8 | 1 | 1 | 5 | 0 |
| 23/06 | 14 | Viagem à Antártica | 5 | 2 | 14 | 2 | 0 |
| 30/06 | 12 | Sopa de letras | 18 | 0 | 6 | 2 | 0 |
| 07/07 | 10 | EFS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 01/09 | 8 | Libertar o prisioneiro | 3 | 0 | 6 | 6 | 3 |
| 08/09 | 10 | Situações de discriminação | 3 | 0 | 4 | 1 | 0 |
| 15/09 | 11 | Localização de objetos | 10 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 22/09 | 9 | Caricatura | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 06/10 | 8 | Polarização elétrica | 4 | 0 | 12 | 0 | 0 |
| 20/10 | 12 | Leque de sentimentos | 5 | 2 | 7 | 2 | 0 |
| 27/10 | 10 | Entrevistas | 7 | 0 | 6 | 1 | 0 |
| 03/11 | 8 | Papéis sociais | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| 17/11 | 6 | Briga de grupo | 5 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 24/11 | 5 | EFS e questionário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 3.5. Planilha de observação da turma D

| D | P | A | CA | AE | ES | C | RC |
|-------|----|---------------------------|----|----|----|---|----|
| 25/05 | 23 | Encontros | 22 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| 01/06 | 22 | Viagem à antártica | 15 | 1 | 7 | 2 | 1 |
| 08/06 | 16 | A magia das ilusões | 11 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 15/06 | 15 | EFS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22/06 | 19 | Sopa de letras | 7 | 1 | 11 | 4 | 4 |
| 29/06 | 21 | Aventura na lua | 11 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 06/07 | 15 | O foco | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 24/08 | 16 | O homem | 4 | 0 | 0 | 6 | 0 |
| 31/08 | 22 | Leque de sentimentos | 7 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 14/09 | 21 | Desenho com interferência | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 28/09 | 20 | Soltando os bichos | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |

| | | | | | | | |
|-------|----|------------------------|---|---|---|---|---|
| 05/10 | 17 | Localização de objetos | 4 | 0 | 1 | 4 | 1 |
| 09/11 | 18 | O medo | 8 | 0 | 8 | 2 | 2 |
| 16/11 | 19 | Bolsa dos sentimentos | 6 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| 30/11 | 21 | EFS e questionário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

O número total de encontros variou de escola a escola em função de diferentes fatores: dinâmica interna, calendário escolar, disponibilidade e saúde (licenças médicas durante o período) do professor... O mais importante foi a dinâmica interna de cada escola, pois com muita frequência, atividades de interesse geral da escola interferiam na programação concreta da aula. O número de encontros realizados variou dos 23 e 19 realizados nas turmas da escola A, aos 14 e 15 realizados, respectivamente, nas escolas C e D. Esta diferença está justificada pelo atraso do trabalho nas escolas estaduais causado pela recusa em iniciar a pesquisa das escolas inicialmente contatadas e que me obrigou a procurar novas escolas participantes após o início do ano letivo.

O caso da escola B merece comentário específico, pois o número de encontros registrado (14) não corresponde ao número de encontro realizado de forma efetiva (22). A razão está na peculiar aplicação do programa que a direção da escola quis efetivar: a turma teria o encontro semanal de 50 min. programado, mas em duas disciplinas e com dois professores diferentes. Assim, a cada semana o dia e hora eram diferentes e se davam de forma alternada: numa semana na segunda-feira das 7:10 às 8:00 h.; na outra na quarta-feira das 10:50 às 11:40h. Este último horário coincidia com outro da escola A, pelo que decidi fazer a observação somente nas semanas em que a aula acontecesse nas segundas-feiras. Neste caso minimizei o prejuízo com a colaboração do professor encarregado das aulas das quartas, que elaborava um pequeno relatório após suas aulas. Evidentemente, preencher a planilha e dar a aula era incompatível.

Os encontros semanais eram de 50 min. de duração, de março a novembro de 2009, no caso das escolas A e B e de junho a novembro de 2009 nas escolas C e D. Enquanto o professor da turma trabalhava com a dinâmica proposta, eu dava assistência a ele e uma observadora externa, estudante do curso de Serviço Social do Centro Universitário Izabela Hendrix, registrava o que acontecia.

Evidentemente, manter uma observação “imparcial” foi ficando cada vez mais difícil. A cada dia, a exigência dos próprios adolescentes para que participássemos com eles das atividades foi maior, e, conseqüentemente, também crescia a dificuldade para registrar os eventos por estarmos envolvidos neles. Neste caso apenas eu era quem participava com os adolescentes preservando a minha assistente de pesquisa para que pudesse fazer seu trabalho de observação de uma forma mais rigorosa. É Robert Burges quem legitima minha opção ao afirmar que “os papéis desempenhados no âmbito de uma investigação são constantemente negociados e renegociados com os diversos informantes ao longo de um projecto de investigação”⁴²⁹.

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 carácter afetivo que, em tese, reduziriam a objetividade da pesquisa, quando controlado e registrado, virou elemento facilitador da mesma.

O comportamento do professor de cada turma durante o trabalho desenvolvido na aula semanal também foi registrado numa folha de observação e de avaliação específica. Em concreto, registrava-se cada dia uma nota de 1 a 10 em função das habilidades específicas (manejo de turma ou organização, entre outras) ou agressividade, verbal ou não, que o professor mostrasse nessa aula entre os meses de setembro a novembro de 2009. Dos cinco professores, uma não foi considerada (B1) por sair da escola no mês de julho. A nota a cada professor em cada item era dada pela observadora e pelo pesquisador na reunião semanal destinada à avaliação e planeamento da pesquisa. No final foi feita uma média da nota atribuída ao professor.

Tabela 3.6. Nota atribuída ao comportamento do professor na sala de aula

| | Prof.A Sala A | Prof.A Sala B | Prof.B | Prof.C | Prof.D |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Manejo de turma | 6,17 | 8 | 8 | 1,34 | 5,67 |
| Capacidade de comunicação | 9,33 | 10 | 7 | 2,34 | 5,84 |

⁴²⁹ BURGES, Robert G. **A Pesquisa de Terreno**. Uma Introdução. Oeiras: Celta, 1997. p. 92

| | | | | | |
|--------------------------|------|------|-----|------|------|
| Proximidade | 8,5 | 10 | 6 | 6,22 | 3,84 |
| Flexibilidade | 6,17 | 7,25 | 5,8 | 2,22 | 3 |
| Domínio de conteúdo | 7,17 | 8 | 8,4 | 0,78 | 7,5 |
| Organização | 7,5 | 8,25 | 8,4 | 3,89 | 10 |
| Capacidade de negociação | 6 | 7,25 | 7,2 | 1,76 | 2,84 |
| Expressão de sentimentos | 2 | 2,75 | 2,4 | 2,8 | 1,83 |
| Agressividade | 0 | 1 | 0,6 | 0 | 3,16 |

É evidente o alto grau de subjetividade do instrumento utilizado. Contudo, com a devida cautela, traz alguns elementos interessantes que podem auxiliar na interpretação de outros dados coletados. A razão de começar este registro somente no mês de setembro foi a necessidade, percebida ao longo da pesquisa, de usar um instrumento, mesmo imperfeito, que permitisse registrar e avaliar o comportamento dos diferentes professores, pois estava percebendo uma relação com o comportamento na turma nessa aula. Desde a experiência do mestrado aprendi a dar valor a intuição no processo investigativo, mas ainda na pesquisa em educação, onde, citando a Bernardette Gatti, “o método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”⁴³⁰.

Também foram feitos registros de observações realizadas em outros âmbitos da escola, especialmente na hora do intervalo no pátio da escola e no período de troca de horário. Em todas elas, outros alunos da escola interagiam conosco. Seguindo a orientação de Burges⁴³¹, as perguntas que organizaram nossas observações foram:

- O que aconteceu nesse intervalo de tempo?
- O que as pessoas fazem?
- Do que é que falam?
- Como são as relações entre eles?

⁴³⁰ GATTI, 2002, p. 43.

⁴³¹ BURGES, 1997, p. 104.

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 e a presença de uma observadora externa que conseguiu se preservar mais do envolvimento com os alunos, mesmo que não o conseguisse totalmente. A possibilidade, levantada por Burges, 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, fundamental para a conclusão da mesma dada a ambiguidade apresentada pelos dados quantitativos.

Para entender a figura do pesquisador na investigação tomei um conceito do pensador francês Edgar Morin: *a ecologia da ação*⁴³². 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 consequências últimas da ação são imprevisíveis.

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.

⁴³² MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 61.

O vínculo afetivo estabelecido com os adolescentes teve duas consequências imediatas de diferente sentido. A consequência 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 com a presença de Valéria, a auxiliar de pesquisa. 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 consequência positiva foi o acesso a informações que de outra forma não teria obtido e, principalmente, o incentivo pessoal que a relação resultou para a mudança de comportamento de determinados alunos.

3.2.2 Vamos mensurar: Escala Fatorial de Socialização – EFS

A Escala Fatorial de Socialização⁴³³ é um instrumento criado no Brasil no ano de 2007, por dos pesquisadores da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes e Claudio Simon Hutz, para mensurar uma dimensão da personalidade associada com a qualidade das relações interpessoais: a socialização⁴³⁴. É um instrumento validado em termos psicométricos, apresentando valores adequados na sua consistência interna⁴³⁵. Precisamente, a escolha da EFS na nossa pesquisa deriva-se dos três fatos destacados anteriormente:

1. É um instrumento brasileiro. Isto é, levaram-se em conta os valores culturais, diversidades regionais e as especificidades dos quadros clínicos do Brasil.
2. É um instrumento recente e em constante atualização⁴³⁶.
3. Avalia um componente da personalidade humana, a socialização, diretamente relacionado com os comportamentos pró-sociais descritos no segundo capítulo da tese, objeto de nossa pesquisa. Em palavras dos autores⁴³⁷, o fator socialização,

⁴³³ Em diante citada pelas suas siglas, EFS.

⁴³⁴ Todas as informações colocadas na presente tese sobre este instrumento são tomadas do manual de aplicação do mesmo: NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; HUTZ, Claudio Simon. **EFS – Escala Fatorial de Socialização**: manual de aplicação. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2007.

⁴³⁵ NUNES e HUTZ, 2007, p. 30-48.

⁴³⁶ Os autores mantêm uma listagem atualizada de trabalhos com a escala no site www.ufgrs.br/psicolaboratorio.

[...] relaciona-se aos tipos de interações que uma pessoa apresenta ao longo de um contínuo que se estende da compaixão ao antagonismo. Pessoas que apresentam escores altos em Socialização tendem a ser generosas, bondosas, afáveis, prestativas e altruístas. Ávidas para ajudar os outros, elas tendem a ser responsivas e empáticas, e acreditam que a maioria das outras pessoas irá agir da mesma forma. Indivíduos que apresentam baixos escores em socialização tendem a ser pessoas cínicas, não cooperativas e irritáveis, podendo ser também pessoas manipuladoras, vingativas e implacáveis [...]. Socialização também avalia o quão compatíveis ou quão capazes as pessoas se percebem no convívio social.

A EFS é composta de uma escala geral (*socialização*) com 70 itens distribuídos em três subescalas, que mensuram três subfatores extraídos da análise fatorial a que foi submetido o instrumento no seu processo de construção e validação estatística: S1 (*amabilidade*), S2 (*pró-sociabilidade*) e S3 (*confiança*), com 33, 23 e 14 itens respectivamente.

Tabela 3.7. Médias e desvio-padrão das subescalas e escala geral da EFS por sexo

| | Homens (n=323) | | | | Mulheres (n=756) | | | |
|---------------|----------------|------|------|-------|------------------|------|------|-------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| MÉDIA | 5,60 | 5,35 | 4,83 | 15,78 | 5,90 | 5,88 | 4,93 | 16,71 |
| DESVIO PADRÃO | 0,77 | 0,88 | 0,98 | 2,05 | 0,67 | 0,72 | 0,95 | 1,76 |

Pessoas com escore alto no fator *socialização* têm a tendência a confiar nos outros, correndo o risco de cair na ingenuidade em alguns casos. Tendem a ser leais e francas. Apresentam preocupação e desejo de ajudar, tendo um alto nível de altruísmo. Tendem a ser submissas mais do que assertivas. As que apresentam pontuação baixa nesse fator tendem a ser hostis e manipuladoras visando o próprio benefício. Desconfiam dos outros, também na área sentimental, podendo apresentar sentimentos de ciúme. Relatam ter poucos amigos e apresentam padrões mais elevados de consumo de substâncias psicoativas, bem como quebra de regras sociais, infidelidade e demais comportamentos associados ao transtorno antissocial. No âmbito escolar vai associado a dificuldades de adaptação.

O subfator *amabilidade* (S1) agrupa itens que descrevem a preocupação da pessoa por ser atenciosa, compreensiva e empática com os outros, escutando suas opiniões, se comportando educadamente e se importando com suas necessidades. Tendem a ser proativas na resolução dos problemas alheios e na exposição de seu apreço por elas. Querem tratar bem

as pessoas e que se sintam bem. O risco associado é o da dependência da aprovação externa. Pelo outro lado, as que apresentam baixas pontuações apresentam pouca disponibilidade para os outros, sendo indiferentes com as necessidades e pelo bem-estar alheio, podendo-se mostrar insensíveis, indelicados e até hostis.

Os itens do subfator *pró-sociabilidade* (S2) descrevem comportamentos de risco, concordância ou confronto com as regras sociais, moralidade, auto e heteroagressividade e padrões de adição química. Assim, pessoas com uma alta pontuação nesta escala tendem a evitar situações de risco e de transgressão de leis e regras sociais. A postura é de sinceridade e franqueza nas relações sociais. Pessoas com baixa pontuação têm a tendência a envolver-se em situações de risco para ele ou para os outros e a não preocupar-se com regras. Podem ser manipuladoras e apresentar um padrão hostil nas relações interpessoais. Nestes sujeitos, o consumo de drogas potencializa as situações de risco.

Por último, sempre segundo os autores da EFS⁴³⁸, a subescala S3, *confiança*, mensura quanto as pessoas confiam nas outras e acreditam que não serão prejudicadas por elas. Assim, aquelas que apresentam pontuação alta acreditam que os outros são honestos e bem intencionados. Pontuações muito altas podem indicar ingenuidade. Pontuações baixas, nesta subescala, indicam ceticismo e desconfiança perante as atitudes alheias, enxergadas como perigosas ou desonestas. Pontuações muito baixas podem indicar dificuldade em desenvolver intimidade com os outros e tendência ao ciúme nas relações sentimentais.

Na pesquisa foi passado o questionário com as 70 questões duas vezes, no começo e no final do trabalho na sala de aula. As datas foram detalhadas nas planilhas de observação correspondentes. Nem todos os adolescentes matriculados das escolas participantes quiseram colaborar ou estavam presentes nos dias do preenchimento do questionário. Assim, na escola A eram 34 adolescentes matriculados em cada turma (55% mulheres na A1 e 35% na A2). Na turma 1 dos 32 que responderam no início do programa 28 o fizeram no final. Na turma 2 da mesma escola os 34 responderam na primeira ocasião e, desses, 31 na segunda. Na escola B eram 37 (67% mulheres) os matriculados no 9º ano e foram 34 os que responderam o questionário nas duas ocasiões. Na escola C, dos 19 matriculados (43% mulheres), 10 responderam o questionário em junho e somente 2 em novembro. E, finalmente, na escola D,

⁴³⁸ NUNES e HUTZ, 2007, p. 58-60.

dos 27 (58% mulheres) matriculados na turma 15 responderam na primeira ocasião e, desses, 10 o fizeram na segunda.

No total foram 105 adolescentes de ambos sexos das quatro escolas os que responderam o questionário nas duas ocasiões previstas. As pontuações obtidas por cada um desses alunos participantes foram agrupadas nas tabelas seguintes:

Tabela 3.8. Médias, desvio-padrão e valor do teste *t* dos escores obtidos na turma A1 nas subescalas e escala geral da EFS por sexo

| ALUNO | PRÉ-TEST | | | | PÓS-TEST | | | |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| 94 | 5 | 5,78 | 5,43 | 16,21 | 5,79 | 6,13 | 5,36 | 17,28 |
| 95 | 6,03 | 6,04 | 3 | 15,07 | 5,09 | 5,96 | 3,79 | 14,84 |
| 96 | 6,88 | 5,7 | 4,43 | 17,01 | 6,21 | 5,83 | 5,43 | 17,47 |
| 99 | 5,42 | 5,78 | 4,5 | 15,7 | 5,39 | 6,26 | 4,86 | 16,51 |
| 100 | 5,88 | 6,74 | 5,29 | 17,91 | 6,09 | 6,83 | 5,26 | 18,18 |
| 107 | 5,7 | 6,04 | 5 | 16,74 | 5,76 | 4,91 | 5,07 | 15,74 |
| 108 | 5,27 | 6,17 | 6,07 | 17,51 | 5,27 | 5,78 | 5,14 | 16,19 |
| 109 | 5,82 | 5,48 | 4,5 | 15,8 | 5,76 | 5,7 | 5,14 | 16,6 |
| 111 | 4,06 | 5,87 | 2,14 | 12,07 | 3,76 | 5,48 | 2,43 | 11,67 |
| 112 | 4,36 | 4,83 | 2,29 | 11,48 | 4,27 | 5 | 3 | 12,27 |
| 113 | 5,82 | 5,65 | 6,5 | 17,97 | 5,52 | 5,22 | 5,43 | 16,17 |
| 114 | 5,73 | 5,7 | 5,36 | 16,79 | 5,03 | 4,78 | 5,14 | 14,95 |
| 115 | 5,09 | 5,87 | 5,36 | 16,32 | 4,72 | 5,78 | 3,86 | 14,36 |
| 117 | 5,18 | 6,65 | 5,07 | 16,9 | 5,3 | 6,74 | 5,64 | 17,68 |
| 119 | 5,79 | 5,52 | 5,36 | 16,67 | 5,27 | 5,52 | 4,93 | 15,72 |
| 120 | 5,73 | 4,13 | 3,93 | 13,79 | 5,42 | 4,52 | 3,71 | 13,65 |
| MF | 5,49 | 5,75 | 4,64 | 15,87 | 5,29 | 5,65 | 4,64 | 15,58 |
| DP | | | | | 0,64 | 0,62 | 1,08 | 1,84 |
| TESTE<i>t</i> | | | | | 0,01122 | 0,2594 | 0,1734 | 0,08136 |
| 97 | 5,52 | 4,52 | 5 | 15,04 | 4,85 | 4,3 | 5,5 | 14,65 |
| 98 | 4,76 | 5,35 | 4,86 | 14,97 | 4,61 | 6,09 | 5 | 15,7 |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 101 | 4,18 | 5,48 | 5,29 | 14,95 | 5,15 | 4,61 | 4,36 | 14,12 |
| 102 | 4,94 | 5,74 | 5,07 | 15,75 | 4,97 | 4,04 | 4,71 | 13,72 |
| 104 | 3,76 | 5,22 | 5,21 | 14,19 | 3,72 | 4,78 | 3,5 | 12 |
| 105 | 4,48 | 5,26 | 4,14 | 13,88 | 4,82 | 5,17 | 4 | 13,99 |
| 116 | 4,79 | 5,96 | 5,5 | 16,25 | 5,21 | 6,38 | 5,29 | 16,88 |
| 118 | 3,67 | 5,7 | 5,36 | 14,73 | 4,27 | 4,35 | 5,36 | 13,98 |
| 121 | 5,91 | 4,4 | 2,71 | 13,02 | 4,91 | 6 | 2,07 | 12,98 |
| 122 | 4,18 | 6,4 | 6 | 16,58 | 4,6 | 6,13 | 6,14 | 16,87 |
| 123 | 5,39 | 5,04 | 4,43 | 14,86 | 6,06 | 4,3 | 3,86 | 14,22 |
| 124 | 5,7 | 5,52 | 3,79 | 15,01 | 4,7 | 5,04 | 3,92 | 13,66 |
| 125 | 5,76 | 4,09 | 3,93 | 13,78 | 5,63 | 3,52 | 3,93 | 13,08 |
| MM | 4,85 | 5,28 | 4,71 | 14,85 | 4,88 | 4,98 | 4,43 | 14,30 |
| DP | | | | | 0,67 | 0,79 | 0,97 | 1,24 |
| TESTE_t | | | | | 0,42088 | 0,11343 | 0,05247 | 0,02578 |

Tabela 3.9. Médias, desvio-padrão e valor do teste *t* dos escores obtidos na turma A2 nas subescalas e escala geral da EFS por sexo

| ALUNO | PRÉ-TEST | | | | PÓS-TEST | | | |
|-------|----------|------|------|-------|----------|------|------|-------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| 61 | 5,36 | 6,22 | 5,64 | 17,22 | 5,94 | 6,26 | 5,93 | 18,13 |
| 65 | 5,52 | 6,39 | 5,07 | 16,98 | 5,79 | 6,74 | 5,86 | 18,39 |
| 69 | 3,67 | 6,13 | 5,21 | 15,01 | 5,58 | 6,04 | 4,71 | 16,33 |
| 71 | 4,58 | 5,48 | 4,64 | 14,7 | 4,7 | 5,91 | 4,14 | 14,75 |
| 72 | 5,42 | 4,43 | 4,36 | 14,21 | 5,61 | 5,22 | 4,64 | 15,47 |
| 73 | 6,03 | 6,65 | 5,43 | 18,11 | 6,24 | 6,74 | 5,43 | 18,41 |
| 78 | 4,64 | 5,61 | 4,79 | 15,04 | 4,79 | 4,87 | 3,5 | 13,16 |
| 80 | 3,73 | 6,52 | 5,14 | 15,39 | 3,24 | 6,39 | 5 | 14,63 |
| 81 | 4,91 | 5,43 | 2,93 | 13,27 | 6,51 | 6,65 | 5,21 | 18,37 |
| 88 | 5 | 6,7 | 6,14 | 17,84 | 5,39 | 6,57 | 5,57 | 17,53 |
| 92 | 5,03 | 5,17 | 5,64 | 15,84 | 5,58 | 5,48 | 4,5 | 15,56 |

| | | | | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| MF | 4,90 | 5,88 | 5,00 | 15,78 | 5,40 | 6,08 | 4,95 | 16,43 |
| DP | | | | | 0,82 | 0,66 | 0,76 | 1,66 |
| TESTEt | | | | | 0,01833 | 0,12129 | 0,44091 | 0,128628 |
| 60 | 3,18 | 6,17 | 5,36 | 14,71 | 2,6 | 4,78 | 4,57 | 11,95 |
| 63 | 5,06 | 3,17 | 3,93 | 12,16 | 5,03 | 3,09 | 4,14 | 12,26 |
| 64 | 5,27 | 3,57 | 4,36 | 13,2 | 5,18 | 4,35 | 4,86 | 14,39 |
| 67 | 3,24 | 4,61 | 5,21 | 13,06 | 4,12 | 4,43 | 5,64 | 14,19 |
| 68 | 4,55 | 4,22 | 4,29 | 13,06 | 4,45 | 3,91 | 3,79 | 12,15 |
| 70 | 5,3 | 4,65 | 4,14 | 14,09 | 6,09 | 4,91 | 4,36 | 15,36 |
| 74 | 4,52 | 6,7 | 6 | 17,22 | 5,36 | 6,52 | 5,64 | 17,52 |
| 75 | 4,36 | 6,52 | 3,86 | 14,74 | 5,3 | 6,22 | 4,29 | 15,81 |
| 76 | 6,06 | 3,09 | 4,14 | 13,29 | 6 | 4,83 | 4,93 | 15,76 |
| 77 | 3,64 | 4,09 | 5,29 | 13,02 | 4,58 | 4,96 | 4,43 | 13,97 |
| 79 | 4,27 | 5,87 | 5,29 | 15,43 | 4,03 | 4,22 | 4,29 | 12,54 |
| 82 | 5,03 | 3,3 | 3,57 | 11,9 | 4,45 | 4,04 | 3,43 | 11,92 |
| 83 | 4,85 | 4,48 | 5,38 | 14,71 | 4,45 | 5 | 5,07 | 14,52 |
| 85 | 4,52 | 5,39 | 4,79 | 14,7 | 4,79 | 5,74 | 4,93 | 15,46 |
| 86 | 4 | 4,13 | 4,5 | 12,63 | 3,94 | 4,57 | 4,21 | 12,72 |
| 87 | 3,7 | 4,78 | 4,86 | 13,34 | 4,18 | 3,78 | 4,79 | 12,75 |
| 89 | 6,27 | 5,91 | 5,14 | 17,32 | 6,12 | 5,74 | 5,36 | 17,22 |
| 90 | 5,45 | 5,83 | 4,86 | 16,14 | 5,06 | 6,17 | 4,86 | 16,09 |
| 91 | 4,91 | 2,22 | 3,07 | 10,2 | 5,33 | 3,43 | 4,5 | 13,26 |
| 93 | 4,09 | 6 | 5,57 | 15,66 | 4,58 | 6,52 | 6,07 | 17,17 |
| MM | 4,61 | 4,74 | 4,68 | 14,03 | 4,78 | 4,86 | 4,71 | 14,35 |
| DP | | | | | 0,84 | 1,14 | 0,69 | 1,82 |
| TESTEt | | | | | 0,08135 | 0,25338 | 0,41866 | 0,166825 |

Tabela 3.10. Médias, desvio-padrão e valor do teste *t* dos escores obtidos na turma B nas subescalas e escala geral da EFS por sexo

| ALUNO | PRÉ-TEST | | | | PÓS-TEST | | | |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| 26 | 5,58 | 6,43 | 5,79 | 17,8 | 5,36 | 6,43 | 5,64 | 17,43 |
| 28 | 5,52 | 3,61 | 1,64 | 10,77 | 4,21 | 5,04 | 4,07 | 13,32 |
| 29 | 4,73 | 5,87 | 5,64 | 16,24 | 4,76 | 5,04 | 5,5 | 15,3 |
| 30 | 5,21 | 6,7 | 6,29 | 18,2 | 6,3 | 6,65 | 6,29 | 19,24 |
| 31 | 2,45 | 6,26 | 3,14 | 11,85 | 3,52 | 6,52 | 3,86 | 13,9 |
| 34 | 5,52 | 3,78 | 3,43 | 12,73 | 5,79 | 4 | 3,07 | 12,86 |
| 35 | 6,15 | 6,83 | 5,57 | 18,55 | 6 | 6,67 | 6 | 18,67 |
| 36 | 5,33 | 6,3 | 5,86 | 17,49 | 5,88 | 6,22 | 5,79 | 17,89 |
| 37 | 4,82 | 6,22 | 3,36 | 14,4 | 5,55 | 6,43 | 5,07 | 17,05 |
| 38 | 5,61 | 5,13 | 1,64 | 12,38 | 5,82 | 5,43 | 2,43 | 13,68 |
| 39 | 5,06 | 6,43 | 5,14 | 16,63 | 4,64 | 6,43 | 5,86 | 16,93 |
| 40 | 4,67 | 5,28 | 4,14 | 14,09 | 5,39 | 5,7 | 4,14 | 15,23 |
| 41 | 4,58 | 5,35 | 3,57 | 13,5 | 5,7 | 6,09 | 5,14 | 16,93 |
| 42 | 4,55 | 6,22 | 5,64 | 16,41 | 4,33 | 5,09 | 5,07 | 14,49 |
| 46 | 5,94 | 6,04 | 4,86 | 16,84 | 5,33 | 5,52 | 4,93 | 15,78 |
| 49 | 5,42 | 5,09 | 3,64 | 14,15 | 5,39 | 5,96 | 4,79 | 16,14 |
| 50 | 5,18 | 4,78 | 4,71 | 14,67 | 4,52 | 5,78 | 5,43 | 15,73 |
| 51 | 5,88 | 5,74 | 4,57 | 16,19 | 5,36 | 4,87 | 4,57 | 14,8 |
| 52 | 6,12 | 3,83 | 3,36 | 13,31 | 6,09 | 4,78 | 4 | 14,87 |
| 53 | 4,58 | 4,35 | 4,07 | 13 | 5,15 | 4,74 | 4 | 13,89 |
| 57 | 5,15 | 5,96 | 5,07 | 16,18 | 5,36 | 6,26 | 6,29 | 17,91 |
| 58 | 6,21 | 5,13 | 3,29 | 14,63 | 6,61 | 5,22 | 4,71 | 16,54 |
| MF | 5,19 | 5,52 | 4,29 | 15,00 | 5,32 | 5,68 | 4,85 | 15,84 |
| DP | | | | | 0,77 | 0,86 | 1,19 | 2,02 |
| TESTE_t | | | | | 0,1769 | 0,12284 | 0,00146 | 0,00493 |
| 27 | 6,85 | 6,7 | 3,14 | 16,69 | 5,73 | 5,57 | 4,29 | 15,59 |
| 32 | 4,39 | 5,09 | 5 | 14,48 | 4,76 | 4,74 | 5,36 | 14,86 |

| | | | | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| 33 | 3,91 | 3,83 | 2,57 | 10,31 | 3,72 | 4,13 | 3 | 10,85 |
| 43 | 4,48 | 4,65 | 3,5 | 12,63 | 5,09 | 3,91 | 3,21 | 12,21 |
| 44 | 4,51 | 4,09 | 2,79 | 11,39 | 4,55 | 4,83 | 3,43 | 12,81 |
| 45 | 3,36 | 2,03 | 1,57 | 6,96 | 3,36 | 5,39 | 3,07 | 11,82 |
| 47 | 4,3 | 5,52 | 4,57 | 14,39 | 5,18 | 6,22 | 4,93 | 16,33 |
| 54 | 5,48 | 5,91 | 5,89 | 17,28 | 5,58 | 5,52 | 5,93 | 17,03 |
| 55 | 3,48 | 4,57 | 4,36 | 12,41 | 3,64 | 4,83 | 5,43 | 13,9 |
| 56 | 4,39 | 5,52 | 5,29 | 15,2 | 4,79 | 5,04 | 5,14 | 14,97 |
| 59 | 3,18 | 4,43 | 3,36 | 10,97 | 3,3 | 4,74 | 2,79 | 10,83 |
| MM | 4,39 | 4,76 | 3,82 | 12,97 | 4,52 | 4,99 | 4,23 | 13,75 |
| DP | | | | | 0,94 | 0,97 | 1,23 | 2,61 |
| TESTEt | | | | | 0,219 | 0,26505 | 0,02951 | 0,07524 |

Tabela 3.11. Médias, desvio-padrão e valor do *teste t* dos escores obtidos na turma C nas subescalas e escala geral da EFS por sexo

| ALUNO | PRÉ-TEST | | | | PÓS-TEST | | | |
|---------------|----------|------|------|-------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| 1 | 4,85 | 3,96 | 4,14 | 12,95 | 3,27 | 6,61 | 5,36 | 15,24 |
| 7 | 3,55 | 4,17 | 3,79 | 11,51 | 5,48 | 5,04 | 5,07 | 15,59 |
| MM | 4,2 | 4,07 | 3,97 | 12,23 | 4,38 | 5,83 | 5,22 | 15,42 |
| DP | | | | | 1,05 | 1,20 | 0,75 | 1,94 |
| TESTEt | | | | | 0,46836 | 0,14903 | 0,00764 | 0,0872 |

Tabela 3.12. Médias, desvio-padrão e valor do *teste t* dos escores obtidos na turma D nas subescalas e escala geral da EFS por sexo

| ALUNO | PRÉ-TEST | | | | PÓS-TEST | | | |
|-------|----------|------|------|-------|----------|------|------|-------|
| | S1 | S2 | S3 | EFS | S1 | S2 | S3 | EFS |
| 15 | 4,03 | 5,65 | 3,79 | 13,47 | 3,79 | 5,87 | 4,64 | 14,3 |
| 16 | 4,82 | 3,87 | 3,14 | 11,83 | 4,3 | 4,04 | 3,79 | 12,13 |

| | | | | | | | | |
|---------------|------|------|------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 22 | 4,97 | 6 | 3,5 | 14,47 | 4,52 | 5,52 | 4,36 | 14,4 |
| MF | 4,61 | 5,17 | 3,48 | 13,26 | 4,20 | 5,14 | 4,26 | 13,61 |
| DP | | | | | 0,45 | 0,95 | 0,55 | 1,19 |
| TESTEt | | | | | 0,02043 | 0,45316 | 0,00374 | 0,15437 |
| 12 | 5,45 | 5,17 | 5,36 | 15,98 | 5,39 | 6,13 | 5 | 16,52 |
| 13 | 5,52 | 3,83 | 3,86 | 13,21 | 5,12 | 3,96 | 3,5 | 12,58 |
| 14 | 5,36 | 6,17 | 4,21 | 15,74 | 3,82 | 6,26 | 4,71 | 14,79 |
| 17 | 4,97 | 4,57 | 3,71 | 13,25 | 4,45 | 4,52 | 3,93 | 12,9 |
| 18 | 5,76 | 5,04 | 4,5 | 15,3 | 5,21 | 6,09 | 4 | 15,3 |
| 20 | 4,82 | 5,17 | 4,57 | 14,56 | 5,12 | 6,04 | 5,14 | 16,3 |
| 21 | 5,64 | 4,35 | 3,43 | 13,42 | 5 | 5,09 | 4 | 14,09 |
| 23 | 4,55 | 5,43 | 3,86 | 13,84 | 3,97 | 5,3 | 4,07 | 13,34 |
| MF | 5,26 | 4,97 | 4,19 | 14,41 | 4,76 | 5,42 | 4,29 | 14,48 |
| DP | | | | | 0,57 | 0,80 | 0,58 | 1,29 |
| TESTEt | | | | | 0,016 | 0,01703 | 0,26237 | 0,42013 |

3.3.3 Vamos perguntar: questionário

Segundo a pesquisadora francesa Madelaine Grawitz⁴³⁹, as ciências humanas possuem uma ferramenta de pesquisa privilegiada, a reflexão, e uma fonte de materiais da qual não dispõem as ciências naturais, a linguagem. A natureza não pode mentir, mas também não pode falar. São os seres humanos os que falam, escrevem, comunicam... e isso cria a complexidade e dificuldade das ciências humanas, mas também a riqueza dos fatos estudados e da sua interpretação. Captar essa riqueza e complexidade é o propósito que fundamenta o uso de questionários na nossa investigação.

⁴³⁹ GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1992. v.2. p. 357.

Foram elaborados e aplicados dois questionários de avaliação final da experiência para adolescentes e professores participantes⁴⁴⁰, com o objetivo de obter dados sobre a percepção dos envolvidos sobre a experiência e os resultados da implementação do programa de intervenção. Neste caso, o questionário é de administração direta⁴⁴¹.

Os cinco professores, participante diretos da experiência, registraram suas opiniões, inclusive a professora B1 que saiu do programa em julho. Neste caso o relatório entregue tinha um formato menos estruturado. Os alunos que responderam de forma anônima e voluntária, de tal forma que pudessem sentir total liberdade na expressão de suas idéias. O número correspondente de respostas em cada escola foi o seguinte:

Tabela 3.13. Alunos que responderam ao questionário de avaliação final por turma

| TOTAL | A1 | A2 | B | C | D |
|--------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| 122 | 30 | 32 | 34 | 5 | 21 |

3.3.4 Vamos ler: 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 fenômeno 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”⁴⁴². Pela limitação derivada da escassez de documentos arquivados pela escola, especialmente no caso das escolas estaduais, tivemos que recorrer a fontes orais de antigos funcionários e moradores vizinhos. Neste caso entrevistamos duas pessoas em cada uma das escolas C (antigo zelador e morador) e D (moradores do bairro). As entrevistas foram abertas, não estruturadas. O registro das mesmas, forma parte do

⁴⁴⁰ Anexos B e C.

⁴⁴¹ 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.

⁴⁴² MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.205.

diário de campo. As páginas web das escolas A e B forneceram a maior parte das informações e documentações requeridas das instituições.

Com o intuito de seguir a evolução dos comportamentos considerados problemáticos pela escola, enquanto merecedores de registro, também foram analisados os diários de classe das cinco turmas participantes. No final apenas conseguimos três deles, as correspondentes as turmas A1, A2 e C. Em duas escolas, B e D, as direções respectivas negaram acesso aos mesmos alegando razões de confidencialidade dos dados apesar das garantias oferecidas por mim nesse sentido.

Tabela 3.14. Ocorrências disciplinares anotadas no diário de classe por turma

| Turma A1 | Jan | Fev | Mar | Abril | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez |
|-------------------------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Atraso | | | | | | | | | | | | |
| Brincadeira agressiva | | | | | | | | | | | | |
| Uso de boné em sala | | | | 1 | 2 | | | 2 | | | | |
| Jogando bola | | | | | | | | | | | | |
| Sem uniforme | | | | 7 | 1 | | | | 5 | | | |
| Brincando com bolinha | | | | | | | | | | | | |
| Matando aula | | | | | 2 | | | | | 1 | | |
| Fazendo outra atividade | | | | | | | | | | | | |
| Jogando pedra de gelo | | | | | | | | | | | | |
| Agressão física | | | | | 1 | | | | | | | |
| Sem dever | | | | | | | | 3 | | | | |
| Expulsão | | | | | | | | | 1 | | | |
| Turma A2 | Jan | Fev | Mar | Abril | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez |
| Atraso | | | 3 | | | | | | 3 | 1 | 2 | |
| Brincadeira agressiva | | | 1 | | | | | | 3 | 1 | | |
| Uso de boné em sala | | | 1 | | | | | | 2 | | | |
| Jogando bola | | | | | | 1 | | | | | | |
| Sem uniforme | | | | | 2 | | | | | | 1 | |
| Brincando com bolinha | | | 3 | | 5 | | | | | | | |
| Matando aula | | | | | 3 | | | 3 | | 1 | 1 | |
| Fazendo outra atividade | | | 1 | | | | | | | | | |
| Jogando pedra de gelo | | | | | 1 | | | | | | | |
| Agressão física | | | | | 1 | | | | | | | |
| Conversa durante a aula | | | | | | | | | 2 | 1 | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Comentários inoportunos | | | | | | | | | 1 | | | |
| Turma C | Jan | Fev | Mar | Abril | Maio | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez |
| Atraso | | 6 | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 11 | 11 | 9 | |
| Brincadeira agressiva | | 12 | 12 | 10 | 10 | 9 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | |
| Uso de boné em sala | | 17 | 12 | 9 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | |
| Jogando bola | | 11 | 11 | 9 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | |
| Sem uniforme | | 25 | 23 | 12 | 12 | 6 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | |
| Brincando com bolinha | | 15 | 11 | 11 | 8 | 6 | 1 | 1 | 2 | | | |
| Matando aula | | 6 | 8 | 5 | 5 | 10 | 11 | 12 | 9 | 9 | 9 | |
| Fazendo outra atividade | | 6 | 2 | | | | | | | | | |
| Jogando pedra de gelo | | | | | | | | | | | | |
| Agressão física | | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 4 | 7 | 7 | 6 | | |
| Conversa durante a aula | | | | | | | | | | | | |
| Comentários inoportunos | | | | | | | | | | | | |

Considero estes dados, mesmo que parciais, da maior relevância para a nossa pesquisa, pois representam a possibilidade de ter um olhar externo aos próprios observadores/pesquisadores que permitem avaliar o comportamento real dos adolescentes na sala de aula. As ocorrências foram registradas por todos os professores que tiveram contato com a turma durante o ano letivo de 2009. O último mês registrado foi aquele em que foi encerrada a pesquisa, novembro. As categorias para agrupar as ocorrências foram criadas *ad hoc* para poder tabelar e comparar os dados. Logicamente, cada escola tinha seus próprios critérios para registrar os fatos considerados relevantes.

3.3.5 Vamos brincar: as dinâmicas

O instrumento mais importante usado na nossa investigação é o programa de intervenção psicopedagógica elaborado na base de 60 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 conflitos⁴⁴³.

Embora o programa de intervenção tenha sido desenvolvido especificamente de março a novembro de 2009, houve um trabalho prévio de preparação que deve especificado. Neste sentido, consideramos três etapas na sua implementação:

1ª – Em dezembro de 2008 foi explicado programa para as direções e equipes pedagógicas das quatro escolas que toparam participar da pesquisa. Conforme foi dito anteriormente, as duas escolas estaduais inicialmente comprometidas não quiseram seguir adiante em fevereiro de 2009, pelo qual fui obrigado a procurar novas escolas parceiras. Assim, em abril de 2009 repetimos a reunião com a equipe pedagógica das escolas C e D. Durante a última semana de fevereiro de 2009 foi realizado o planejamento das atividades com os professores colaboradores das escolas A e B. nas escolas C e D este trabalho aconteceu na primeira semana de maio.

2ª – De março ao final de novembro de 2009 foi feito o trabalho na sala de aula com os adolescentes nas escolas A e B, que se estendeu de maio a final de novembro nas escolas C e D. Os encontros eram realizados em uma sessão semanal com duração de 50 min. em dias e horários já especificados anteriormente. A preparação da aula é realizada de forma conjunta na semana anterior numa breve reunião após a aula entre o pesquisador, a observadora auxiliar e o professor, mas o trabalho na sala de aula é coordenado exclusivamente com o professor parceiro. 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 dezembro foram realizadas reuniões com as equipes pedagógicas das escolas participantes para agradecer e dar um retorno parcial do trabalho realizado. Esta etapa ainda não foi fechada, pois foi estabelecido o compromisso com a quatro escolas participantes de dar um retorno definitivo sobre a pesquisa realizada quando for concluída a análise dos dados.

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

⁴⁴³ Anexo D

1. Pontual. Consiste no preenchimento de questionário específico pelos adolescentes e educadores envolvidos na pesquisa 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 tomei as 60 utilizadas pela Dra. Maite Garaigordóbil⁴⁴⁴ em um programa de educação em direitos humanos desenvolvido no País Basco em 1998 com 178 adolescentes de ambos os sexos⁴⁴⁵. Logicamente, em função das diferenças socioculturais evidentes, além da tradução ao português, houve uma seleção e adaptação prévia do material.

A escolha da atividade diária a ser feita na sala de aula era responsabilidade do professor. Esta foi uma exigência advinda das dinâmicas e programações específicas de cada escola e do perfil de cada professor. Embora o professor escolhesse uma atividade não prevista no programa, tentamos preservar sempre dois aspectos: que a atividade fosse no formato de dinâmica de grupo e que estivesse relacionada com as variáveis pesquisadas.

A primeira exigência visava assegurar uma metodologia criativa e participativa, pois entendo, com os educadores argentinos Cirigliano e Villaverde⁴⁴⁶, que a estrutura da educação tradicional não se presta ao uso sistemático de técnicas de grupo na escola. Para eles o uso de dinâmicas na sala de aula supõe repensar o papel de professor, que passa a ser um membro do grupo que tem a função de guiar, estimular, organizar e supervisionar a aprendizagem, além de facilitar a aquisição de habilidades grupais por parte dos alunos.

A segunda tinha o objetivo de assegurar a fidelidade à pesquisa proposta. Era solicitado do professor que, mesmo não sendo das propostas no programa, a dinâmica escolhida estivesse relacionada com, pelo menos, uma das quatro áreas de ação relacionadas

⁴⁴⁴ 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.

⁴⁴⁵ A pesquisa realizada obteve o Terceiro Prêmio Nacional de Investigação Educativa de 1998 concedido pelo Ministério de Educação e Cultura espanhol.

⁴⁴⁶ CIRIGLIANO, José Gustavo.; VILLAVERDE, Aníbal. **Dinámica de grupos e educación**. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1997, p. 47.

com o chamado comportamento pró-social, entendendo este como um comportamento social positivo complexo e determinado por múltiplos fatores. As professoras das escolas C e D somente escolheram dinâmicas incluídas no programa; pelo contrário, os professores das escolas A e B preferiram elaborar um programa mais autônomo, incluindo atividades e dinâmicas próprias (especialmente o professor da escola A).

Com a finalidade de esclarecer melhor quais seriam concretamente os comportamentos pró-sociais, adotamos a classificação tomada como referência por Garaigordóbil⁴⁴⁷ 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 Social⁴⁴⁸, destaca:

- Fatores culturais: cada cultura promove diferentes valores, determinando conseqüentemente tanto a frequência 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 apego⁴⁴⁹, que insistem em que os filhos não agriam 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.
- 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.

⁴⁴⁷ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 38.

⁴⁴⁸ GARAIGORDOBIL, 2000, p. 39-58.

⁴⁴⁹ 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 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 escolar”⁴⁵⁰ (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 antissociais como ideias e opiniões preconceituosas ou comportamentos violentos⁴⁵¹. A relação proporcionalmente inversa entre comportamentos pró-sociais e comportamentos agressivos e violentos é afirmada pelas pesquisas realizadas sobre o tema na última década⁴⁵², 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 minha pesquisa.

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, selecionei, para o meu estudo, as quatro cuja relação é atestada por maior número de pesquisas consultadas na nossa dissertação conforme já foi argumentado no capítulo segundo da tese.

- Autoestima: relacionada com comportamentos sociais positivos como autoimagem positiva, satisfação pessoal ou imagem positiva dos outros.

⁴⁵⁰ *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.

⁴⁵¹ 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.

⁴⁵² CERESO RAMÍREZ, Fuensanta. **Conductas agresivas en la edad escolar**. Madrid: Pirámide, 2002, p. 111-130.

- Expressão/compreensão de sentimentos: relacionada com a expressão de sentimentos, a empatia e o respeito pelo outro.
- Relações de cooperação: explicitadas em comportamentos participativos, em relações de ajuda e na manutenção da coesão grupal.
- Mediação e resolução de conflitos: relacionada com condutas de autocontrole 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.

4. É POSSÍVEL EDUCAR PARA A PAZ NA ESCOLA?

A resposta à pergunta que dá sentido à investigação se dá a partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos na pesquisa de campo. A complexidade do fenômeno estudado se reflete também na complexidade dos dados recolhidos que são interpretados à luz dos referenciais teóricos já expostos no primeiro e segundo capítulo.

Pela sua inter-relação, as informações recolhidas no campo formam um tecido e não podem ser analisadas de forma isolada. A primeira parte do capítulo vai ser dedicada à tarefa de entender a trama formada pelos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa usados tanto desde a perspectiva quantitativa quanto a qualitativa.

Na segunda parte do capítulo, a partir de uma visão multidimensional do fenômeno da violência em geral e da violência escolar, em particular, são estudadas 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.

Na terceira parte do texto, analisa-se 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.

Por último, na parte final do capítulo, avaliaram-se as mudanças observadas nas variáveis comportamentais trabalhadas no programa de intervenção proposto. Houve mudança? Em quais variáveis? Que foi significativo? Por quê? Em função dos resultados da análise realizada sugeriremos conteúdos específicos para a formulação de uma proposta de educação para a paz que tenha em conta as variáveis estudadas.

Durante todo este percurso, recuperamos dois referenciais teóricos como alicerces da minha reflexão: Marcelo Guimarães⁴⁵³ que, desde uma perspectiva pedagógica, pensa a paz como um processo dialógico-conflitivo, dinâmico e não violento e Norberto Bobbio que, desde uma perspectiva histórica e filosófica, entende a de paz como uma construção coletiva, como conquista⁴⁵⁴, que passa pelo desenvolvimento pessoal e social.

4.1 UMA REALIDADE COMPLEXA: ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS

A complexidade do objeto de estudo requereu uma abordagem metodológica também complexa que tentasse responder ao desafio. Isso significou utilizar diferentes técnicas e instrumento na obtenção das informações pertinentes à investigação. O resultado foi uma enorme quantidade de dados a serem organizados, analisados e interpretados na investigação.

Neste sentido, ficou em evidência a necessidade de ver os dados no seu conjunto, inter-relacionados, pois a análise isolada deles poderia nos levar a conclusões incompletas e até contraditórias.

4.1.1 A Escala Fatorial de Sociabilidade –EFS⁴⁵⁵

Os escores obtidos na aplicação pré-teste e pós-teste da Escala Fatorial de Sociabilidade – EFS confirmam a ambiguidade da análise isolada dos mesmos, pois os dados resultam inicialmente contraditórios e pouco conclusivos. Do ponto de vista estatístico, as diferenças entre as médias obtidas em todas as turmas onde foi aplicado o questionário não

⁴⁵³ GUIMARÃES, 2005, p. 195. O conceito já foi explicado anteriormente no capítulo II da tese.

⁴⁵⁴ 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.

⁴⁵⁵ Os escores detalhados de cada adolescente encontram-se nas tabelas 10 a 14.

são significativas. Foi aplicado o *teste t*⁴⁵⁶ para amostras dependentes (dados pareados) para analisar a diferença das médias nos escores gerais da escala em todas as turmas por sexo⁴⁵⁷. Foi usada a distribuição *t* de Student com um nível de significância dos 5% e, em todos os casos a hipótese de um aumento estatisticamente significativo na pontuação na EFS por causa da aplicação do programa psicopedagógico trabalhado foi rejeitada.

Inclusive poderíamos falar de dados contraditórios no caso da escola A entre suas duas turmas. Na primeira, denominada A1, houve uma ligeira diminuição da média na segunda aplicação. Na segunda, A2, a tendência foi contrária. Tanto na escola B quanto na C e D apreciou-se um ligeiro aumento das médias gerais.

Analisando mais em detalhe percebe-se como em todos os casos, sendo positiva ou negativa a variação, tanto as mulheres quanto os homens se comportam de igual maneira, o que pode indicar a força do fator “turma”, “grupo”, por acima de questões de gênero. Contudo, se observarmos o desempenho das mulheres em relação aos dos homens foi melhor, nas duas aplicações, em todas as turmas menos na escola D, e, mesmo assim, neste caso elas cresceram mais na média geral do que eles. Estes resultados são coerentes com as médias obtidas⁴⁵⁸ nos estudos de validação da escala, onde também existe uma diferença de escores entre o sexo masculino e feminino ao ponto de considerar significantes as correlações e considerar justificada a elaboração de tabelas normativas para homens e para mulheres⁴⁵⁹.

Nunes e Hutz, autores da EFS, não explicam a causa desta diferença no seu manual. Fato este coerente com a natureza psicométrica do trabalho. Hoje é consenso entre os pesquisadores da área que as diferenças em comportamentos pró-sociais entre homens e mulheres se dão em função dos processos de socialização e não em função do sexo⁴⁶⁰. Uma das psicólogas citadas no capítulo segundo da tese, Carol Gilligan, ilumina esta questão ao afirmar que as meninas e os meninos chegam à adolescência com orientações interpessoais e

⁴⁵⁶ O chamado *teste t* é utilizado em estatística para comparar dois conjuntos de dados quantitativos. Para aplicá-lo, as hipóteses são formuladas em termos de valores médios, como segue: H₀: a pontuação média obtida no questionário não se altera; H₁: a pontuação média obtida no questionário aumenta com o programa psicopedagógico trabalhado. Caso houver diferenças na pontuação, a realização do *teste t* permite verificar se esta tendência não poderia ser explicada, apenas por efeitos casuais. Se a hipótese nula (H⁰) for correta, devemos esperar que a média destas diferenças esteja próxima de zero.

⁴⁵⁷ Ver resultados nas tabelas 3.8, 3.9, 3.10 e 3.11.

⁴⁵⁸ Ver tabela 3.7.

⁴⁵⁹ NUNES E HUTZ, 2007, p. 37-40.

⁴⁶⁰ LÓPEZ, Esther, BERRIOS, Pilar, AUGUSTO, José María. **Introducción a la Psicología Social**. Jaén: Ediciones del lunar, 2008, p. 117.

experiências sociais distintas que, conseqüentemente, lhes levam a desenvolver moralidades também diferentes: os homens a “moralidade dos direitos” e as mulheres a “moralidade da responsabilidade”⁴⁶¹. Assim, as mulheres desenvolvem uma sensibilidade maior às necessidades alheias e um senso de responsabilidade no cuidado dos outros que lhes habilita a escutar melhor e a incluir no seu julgamentos o ponto de vista alheio mais do que os homens. Isto explicaria o seu melhor desempenho nos escores da EFS, pois seu desenvolvimento moral assume características mais acordes com os comportamentos considerados pró-sociais mensurados na escala.

Especialmente significativa resulta a interpretação dos dados do ponto de vista socioeconômico. Ao adotar esta perspectiva na interpretação dos escores obtidos nos encontramos com uma realidade que quebra o estereótipo de que o nível de sociabilidade da pessoa é diretamente proporcional ao nível socioeconômico desta. Considerando esta premissa, pode-se afirmar que o pobre seria “naturalmente” violento (e delinquente, perigoso, etc.) e o rico “naturalmente” sociável (e confiável, honesto, etc.). Ao comparar os pontos obtidos nas três subescalas e na escala geral pelos alunos e alunas das escolas participantes não existem diferenças significativas entre as escolas A e B (particulares e situadas em bairros de classe média) e as escolas C e D (públicas e situadas em bairros de periferia). Este dado me força a pensar que os fatores causadores da manifestação de comportamentos antissociais na escola são mais externos e conjunturais, do que internos e estruturais. Os e as adolescentes das periferias de Belo Horizonte não são mais violentos e antissociais do que os jovens dos bairros de classe média. Eles sim, como explicarei mais adiante, vivem em um ambiente físico, familiar e social que favorece o aparecimento destes comportamentos.

Em relação à efetividade ou não do programa trabalhado com os alunos, os escores gerais obtidos nas duas aplicações da EFS não nos permitem fazer nenhuma afirmação conclusiva, pois as diferenças entre as médias não são estatisticamente significativas. Apenas podemos constatar indícios de efeitos positivos que deverão ser contrastados em pesquisas futuras. No final, o programa foi desenvolvido, pelos problemas surgidos na concretização da pesquisa de campo e pela própria limitação da tese, em oito meses no caso das escolas A e B e em seis nas escolas C e D. Como já foi salientado anteriormente na tese, nos processos

⁴⁶¹ GILLIGAN, 1982, p. 29.

educacionais as mudanças não são instantâneas e precisam de tempos maiores para serem efetivadas e evidenciadas.

4.1.2 A planilha de observação diária ⁴⁶²

Dados obtidos com outros instrumentos são mais claros e nos permitem avançar em nossas conclusões. Com a finalidade de facilitar a visualização dos dados, as observações colocadas na planilha diária sobre o comportamento externo dos alunos são agrupadas por sala e por trimestre, no caso das escolas A e B, que começaram mais cedo o programa, e por bimestre no caso das escolas C e D. Devido a que em cada período o número de aulas em que foi feito o registro é diferente, assim como foi em cada turma, será colocado para efeito de comparação a média diária, arredondada, de observações de comportamentos relacionados com as variáveis estudadas, não o número absoluto.

Tabela 4.1. Média diária de observações de comportamentos relacionados com as variáveis estudadas por turma.

| ESCOLA A1 | CA | AE | ES | C | RC |
|--|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| 1º trimestre: março-maio (10 aulas) | 2,4 | 4,2 | 2,4 | 1,9 | 2,4 |
| 2º trimestre: junho-agosto (5 aulas) | 2,4 | 0,4 | 3,0 | 1,8 | 1,2 |
| 3º trimestre: setem–novembro (8 aulas) | 1,1 | 0,4 | 1,6 | 1,7 | 0,3 |
| ESCOLA A2 | CA | AE | ES | C | RC |
| 1º trimestre: março-maio (8 aulas) | 6,6 | 1,3 | 2,4 | 1,2 | 1,8 |
| 2º trimestre: junho-agosto (6 aulas) | 5,8 | 0,2 | 17,0 | 2,2 | 0,7 |
| 3º trimestre: setem–novembro (5 aulas) | 5,4 | 1,6 | 3,4 | 0,0 | 0,0 |
| ESCOLA B | CA | AE | ES | C | RC |
| 1º trimestre: março-maio (5 aulas) | 1,0 | 1,6 | 2,4 | 0,6 | 1,2 |
| 2º trimestre: junho-agosto (3 aulas) | 0,3 | 3,0 | 6,3 | 1,0 | 0,3 |

⁴⁶² Tabelas 3 a 7.

| | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| 3º trimestre: setem–novembro (6 aulas) | 0,8 | 1,0 | 3,5 | 2,0 | 0,0 |
| ESCOLA C | CA | AE | ES | C | RC |
| 1º bimestre: junho-julho (4 aulas) | 7,8 | 0,8 | 5,3 | 2,3 | 0,0 |
| 2º bimestre: agosto-setembro (4 aulas) | 5,5 | 0,5 | 2,8 | 2,3 | 0,8 |
| 3º bimestre: outubro-novembro (6 aulas) | 4,2 | 0,3 | 6,0 | 0,5 | 0,0 |
| ESCOLA D | CA | AE | ES | C | RC |
| 1º bimestre: junho-julho (7 aulas) | 9,9 | 0,7 | 3,1 | 1,6 | 1,9 |
| 2º bimestre: agosto-setembro (4 aulas) | 4,5 | 0,8 | 0,5 | 2,3 | 0,0 |
| 3º bimestre: outubro-novembro (4 aulas) | 4,5 | 0,0 | 3,0 | 2,5 | 1,5 |

O dado que aparece com mais força na análise das planilhas de observação diárias é o da diminuição dos comportamentos agressivos (CA), verbais e não verbais, em todas as turmas ao longo do ano letivo. Esta diminuição é significativa em algumas escolas: na turma A1 alcança o índice de 54,2%, na escola D o índice de 50% e o índice de 46,2% no caso da escola C. Já na escola B se dá uma diminuição dos comportamentos agressivos do 20% e na turma A2 é observada uma diminuição do 18,2%. Precisamente nesta turma se detecta uma média de comportamentos agressivos que, mesmo menor do que nas escola C e D, públicas, é alto em relação às médias das outras duas turmas das escolas particulares participantes.

Em relação à diminuição dos comportamentos agressivos na escola C poderia se argumentar que é fruto do grande índice de absenteísmo dessa turma. De fato, dos 15 adolescentes estavam na primeira aula somente 5 estavam na última. Logicamente, com menos sujeitos, menos comportamentos agressivos ou pró-sociais a serem registrados, além de que os que permanecem, em teoria são os mais interessados. Sem menosprezar este argumento, quero frisar que a diminuição de atos agressivos observados se dá também nas outras escolas e turmas estudadas, que não tiveram uma evasão tão pronunciada de alunos. A tendência se confirma também na escola C. As avaliações dos próprios adolescentes de essa turma participantes confirmam esta tese, conforme estudarei mais adiante.

Comparando a média diária de registros de comportamentos agressivos podemos destacar alguns detalhes:

- Na mesma escola, uma turma (A2) apresenta uma média três vezes maior do que a outra (A1). Como será exposto mais adiante, entendo que, neste caso, os fatores “grupo” e “expectativa do professorado” tiveram uma grande influência.
- Embora as escolas C e D, públicas, comecem o programa com as médias mais altas no registro de comportamentos agressivos, no final obtêm médias menores do que a turma A2. A única explicação que encontramos para este resultado vem das avaliações dos próprios alunos sobre o programa. Para os alunos das escolas públicas o programa foi uma grande e agradável novidade que lhes motivou a mudar comportamentos. Para os alunos das escolas particulares não resultou tão novedoso e incentivador porque nas suas escolas já tem trabalhos parecidos em disciplinas como Ensino Religioso ou Ética.

Em relação aos comportamentos pró-sociais específicos observados, não se aprecia aumento geral significativo dos mesmos. Observam-se apenas aumentos específicos de alguns dos comportamentos nas diferentes turmas. Precisamente a turma que apresenta um percentual maior de diminuição dos comportamentos agressivos, a A1, é a que apresenta também uma evolução mais negativa no registro de comportamentos pró-sociais: somente se aprecia um aumento dos comportamentos relacionados com a expressão de sentimentos no segundo trimestre. Da mesma escola, a turma A2 apresenta aumento nos comportamentos relacionados com a autoestima e, significativamente, especialmente no segundo semestre, nos relacionados com a expressão de sentimentos. Esta coincidência pode ser explicada pelas dinâmicas trabalhadas nesse período de tempo. O professor da escola A foi quem aplicou o programa proposto com mais liberdade, trocando as atividades e o programa inicialmente oferecido. Neste sentido é coerente afirmar que o processo de melhoria no comportamento pró-social na escola tem uma relação direta com o professor que atua na turma. Outros dados vão corroborar esta afirmação.

Já na escola B se dá um ligeiro aumento dos comportamentos relacionados com a autoestima, com a expressão de sentimentos (segundo trimestre) e dos comportamentos cooperativos, este de forma significativa. Na escola C percebe-se um pequeno aumento dos comportamentos relacionados com a expressão de sentimentos e com a resolução de conflitos

no segundo bimestre. Na escola D o aumento é significativo nos comportamentos cooperativos.

De forma geral não existe um padrão na evolução dos comportamentos pró-sociais manifestados nas turmas participantes da investigação, embora os relacionados com a expressão de sentimentos parecem ser os mais favorecidos pelo programa. Por isso, embora reconhecendo a existência de indícios, a análise dos dados advindos das planilhas de observação diárias não permite concluir categoricamente uma relação direta entre o aumento dos comportamentos pró-sociais e a diminuição dos comportamentos violentos. O que sim permite é afirmar uma significativa diminuição dos comportamentos agressivos nas turmas em que o programa de intervenção foi aplicado. Se essa diminuição é causada especificamente pela aplicação do programa proposto somente poderia ser verificado com a existência de grupos-controle nas escolas participantes que permitissem avaliar o peso real da variável independente. A realidade das escolas participantes não permitiu a efetivação desse delineamento experimental. A questão está aberta para posteriores pesquisas.

4.1.3 Os diários de classe

Os dados analisados a partir da planilha de observação diária estão naturalmente carregados do olhar subjetivo do observador/pesquisador que registra os comportamentos. Nos dados extraídos dos diários de classe, onde diferentes professores anotam as ocorrências disciplinares significativas, a influência da subjetividade do pesquisador é nula, pois o olhar é externo a ele. Daí vem a importância desses dados para nossa investigação.

Como já foi especificado no capítulo terceiro, a resistência das escolas B e D a entregar esse documentos, obrigou-me a trabalhar apenas com os diários de classe das turmas A1, A2 e C. Sendo que a tabela com todos os registros já figura no capítulo anterior⁴⁶³, apenas vou analisar os dados relevantes para o propósito da investigação.

Em primeiro lugar se destaca o número total de ocorrências. Nas turmas da escola A, particular, se contabilizam 24 ocorrências, na A1, e 44 ocorrências, na A2, do mês de março a

⁴⁶³ Ver tabela 3.14

novembro de 2009. A diferença no número de ocorrências registradas entre as duas turmas coincide com os dados correspondentes à média diária de comportamentos agressivos observados na planilha: a média da turma A2 triplica a média da turma A1. Já a turma do colégio C, com a metade de adolescentes, contabiliza 533 ocorrências. O número é absurdamente elevado e pode conduzir a conclusões equivocadas. Uma análise superficial, e preconceituosa em última instância, do dado anterior estigmatizaria os alunos e alunas do colégio C como “antissociais” em relação aos seus colegas do colégio A. Porém, conforme já argumentei anteriormente, apoiado nos dados da Escala Fatorial de Socialização e nos registros de comportamentos agressivos na planilha de observação diária, os fatores favorecedores de tais condutas são de caráter externo aos próprios adolescentes e estão situados fundamentalmente no entorno escolar e social. Mostrar comportamento indisciplinado não significa necessariamente ser agressivo, violento ou antissocial.

Em segundo lugar vou focalizar a análise na evolução das ocorrências relacionadas diretamente com comportamentos agressivos ou violentos, deixando de lado as ocorrências referentes a questões apenas disciplinares. Assim, destaco duas categorias dentre as doze consideradas na pesquisa: “brincadeira agressiva” e “agressão física”.

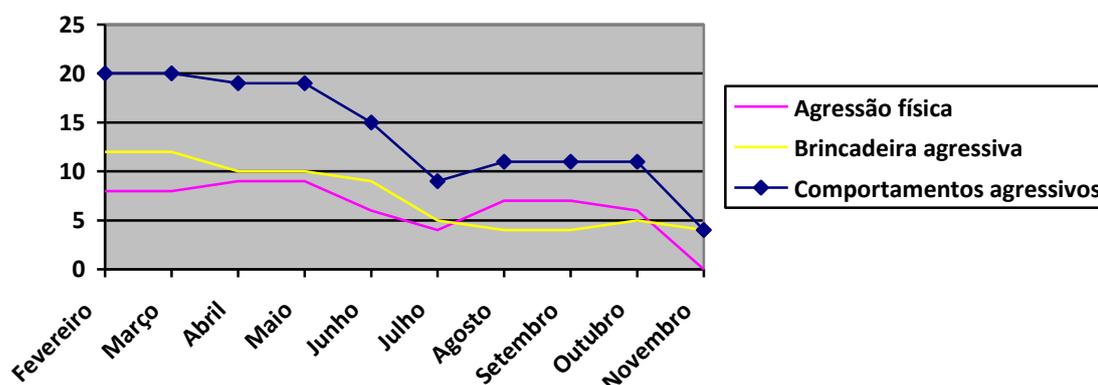
Tabela 4.2. Ocorrências relativas a comportamentos violentos

| Turma A1 | Jan | Fev | Mar | Abril | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez |
|-----------------------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Brincadeira Agressiva | | | | | | | | | | | | |
| Agressão física | | | | | 1 | | | | | | | |
| Turma A2 | | | | | | | | | | | | |
| Brincadeira Agressiva | | | 1 | | | | | | 3 | 1 | | |
| Agressão física | | | | | 1 | | | | | | | |
| Turma C | | | | | | | | | | | | |
| Brincadeira Agressiva | | 12 | 12 | 10 | 10 | 9 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | |
| Agressão física | | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 4 | 7 | 7 | 6 | | |

A evolução dos comportamentos agressivos registrados por todos os professores das turmas A1, A2 e C confirmam (com a exceção do número de “brincadeiras agressivas”

registradas nos meses de setembro e outubro na turma A2) a diminuição de comportamentos agressivos entre os adolescentes participantes na pesquisa. Especialmente significativa é a curva descendente que se aprecia mês a mês na soma total de comportamentos considerados agressivos no colégio C: de 20 no mês de fevereiro a 4 no mês de novembro. O mais chamativo nem sequer é o número final, mas a tendência expressada na curva descendente do gráfico, que mostra uma mudança gradual e duradoura do comportamento dos adolescentes participantes na experiência no colégio C. Em percentuais: redução no 67% das brincadeiras agressivas e do 100% de agressões físicas durante a aplicação do programa.

Gráfico 4.1. Ocorrências de comportamentos violentos no diário de classe da turma C



4.1.4 Os questionários de avaliação

Como já foi exposto no capítulo terceiro, com o objetivo de obter dados sobre a percepção dos envolvidos sobre a experiência e os resultados da implementação do programa de intervenção, foram aplicados dois questionários de avaliação final da experiência para adolescentes e professores participantes⁴⁶⁴. De forma livre, e anônima no caso dos alunos, responderam os questionários avaliativos 5 professores e 122 alunos.

⁴⁶⁴ Anexos B e C.

4.1.4.1 Os adolescentes

As informações obtidas dos adolescentes foram ordenadas por turma. Existe uma tendência geral nas respostas, que em alguns casos contradiz dados obtidos com outras técnicas quantitativas.

Os 30 adolescentes da escola A, turma 1, responderam o questionário, dando uma nota média de 8,56 (sobre 10) ao programa. 27 deles responderam positivamente à possibilidade de continuar o ano de 2010 o trabalho e somente 1 respondeu negativamente. 29 adolescentes afirmam ter tido um aprendizado concreto na experiência, especialmente na área das relações humanas (convivência, respeito, compreensão), dos valores (amizade, cuidado com a vida) e da vida pessoal (“melhor pessoa”, “estou mais feliz”, “eu mudei”, capacidade de autorreflexão e autocontrole). Em relação a possíveis mudanças observadas na turma, 14 adolescentes afirmativamente, destacando melhores relações entre eles, mais união, compreensão e proximidade (“as pessoas se aproximam mais e não se sentem excluídas”), mais abertura e maturidade “em alguns”. Todas as observações colocadas nessa turma são positivas, chegando a agradecer o trabalho do professor e até a presença da auxiliar de pesquisa que estava como observadora. Destaco uma das colocações que considero importante na questão metodológica: “acho a dinâmica um método de ensino eficaz e produtivo”.

A avaliação dos alunos é coerente com a queda nos comportamentos agressivos observados na sala de aula, mas contrasta com a diferença negativa que nesta turma apresenta o escore da Escala Fatorial de Sociabilidade. A avaliação do professor sobre os efeitos do programa também é positiva. Na busca de explicações para o fato da diferença negativa, não podemos descartar, por uma questão de honestidade investigadora, a possibilidade de uma incorreta aplicação da EFS com os alunos. Contudo, o fato de não ter registrado diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das turmas participantes, sendo que a avaliação positiva foi constante e geral, indica outra explicação: no processo de aprendizagem a interiorização do aprendizado pode ser posterior a sua externalização em comportamentos, já que esta pode ser motivada pela pressão do grupo, o desejo de agradar ou a imitação de modelos. Perante a pressão externa é mais fácil eliminar comportamento negativos, para evitar as consequências dos mesmos, do que gerar comportamentos positivos. Como apoio

para esta explicação quero lembrar o dado de que a diminuição de comportamentos agressivos em todas as turmas nem sempre veio acompanhada do aumento dos comportamentos pró-sociais. Entendo este dado como mais um indicativo da necessidade de processos educacionais de longo prazo na área de educação nos valores.

Na turma 2 da escola A foram 32 os alunos que responderam o questionário e deram nota 8,72 ao programa. 29 manifestaram-se favoráveis à continuação do trabalho e 1 contrário. Todos indicaram ter avançado durante o ano em algum aspecto relacional (convivência e respeito pelos outros sobretudo), ético (honestidade, responsabilidade) ou pessoal (melhora da autoestima e da capacidade de escuta e compreensão dos outros). Os alunos que perceberam mudanças positivas no grupo-classe foram 20: viram a turma mais madura (“param de fazer brincadeiras, gracinhas”), mais respeitosa e unida. Logicamente essa mudança não é percebida em todos os colegas por igual: “alguns não tomam a sério, mas no futuro vão mudar por lembrar dessas aulas”. Alguns adolescentes, sete, manifestaram ter compartilhado essa experiência com os pais. Também houve algumas manifestações espontâneas de agradecimento pela experiência. Entre elas destaco uma: “Acho a dinâmica uma maneira de colocar nossas opiniões mais claras. Eu queria agradecer ao Prof. A e à Valéria⁴⁶⁵ por ter me ajudado a encontrar meu erro, e também por ter me escutado em momentos mais difíceis”.

Na escola B foram 34 adolescentes os participantes da avaliação, que deram uma nota média de 7,69. Esta é a nota mais baixa das dadas pelos alunos participantes. Também é a turma onde tem mais alunos que afirmam não ter aprendido nada com o programa (quatro). Os outros afirmam ter melhorado nas suas relações sociais (aprender a respeitar os outros, a conviver, compreender e ser gentil), nas questões éticas (ser mais honesto) e nas pessoais (“cuidar mais de mim e ter mais confiança”, saber escutar e ter paciência). Há 26 adolescentes que gostariam de continuar o trabalho o próximo ano, mas somente 7 tem percebido mudanças na turma, que está “mais unida”. A responsabilidade desse baixo aproveitamento recai sobre o próprio grupo. Um dos alunos escreve: “Graças ao desempenho da turma os encontros não foram bem aproveitados”. Curiosamente, como detalharemos mais adiante, os dois professores que trabalharam com eles têm uma percepção diferente do grupo e dos efeitos do programa trabalhado. São avaliações muito positivas. Este grupo, na opinião de

⁴⁶⁵ A pessoa que auxiliou no registro das observações na sala de aula.

Valéria, a pessoa que auxiliou na pesquisa, apresenta um grau elevado de maturidade e autocrítica. Em suas palavras, “é a turma mais politizada”. Talvez esteja aí a explicação dessa atitude menos positiva sobre os resultados da aplicação do programa. É a escola onde houve um registro menor de comportamentos agressivos desde o início das observações.

Somente os cinco adolescentes presentes na sala de aula responderam o questionário na escola C. A nota média dada ao programa foi a mais alta de todas: 9,8. Mesmo não gostando da atividade por “ter que escrever”, as colocações foram extremamente positivas. Os cinco gostariam de continuar com o programa no ano de 2010 e todos manifestaram ter aprendido “muita coisa”, “coisa boa” tais como: “respeitar você se quiser ser respeitado”, “fazer as coisa em grupo” e “a união faz a força”. Os cinco vêm melhoria na turma (“muito”, “bastante”) por causa do trabalho feito na sala de aula. Um deles escreve que vê “mais respeito na turma e os alunos estudando”. Paradoxalmente, a pior avaliação do programa entre os professores participantes é da professora desta turma. Atribuo essa avaliação a questões específicas da educadora C que serão detalhadas posteriormente.

Finalmente, na escola D, foram 21 os adolescentes participantes da avaliação. Como aconteceu na escola C, apesar da resistência inicial em colaborar pelo uso da escrita na atividade, a avaliação do programa foi muito positiva. A nota média atribuída foi de 9,06. Somente um adolescente escreveu não ter aprendido nada e não querer continuar com o trabalho. Manifestaram ter aprendido “muitas coisas” como trabalhar em grupo, ter respeito, compartilhar e ser companheiro: “Aprendi a respeitar, conviver e não ser muito desagradável com meus colegas e professores”. Do grupo, 15 alunos perceberam mudança na turma. Alguns dos seus comentários sobre essa mudança são reveladores:

Os alunos quietos⁴⁶⁶, os professores feliz por causa da turma em silêncio

Ninguém agora responde os professores. Nós aprendemos a respeitar um aos outros.

Várias atitudes dos meus colegas mudaram, mas pode ficar melhor;

Os meninos não deixava a professora dar aula, agora todo mundo deixa ela dar aula do jeito que a professora quer.

Todo mundo está calado.

Atenção dos alunos.

⁴⁶⁶ Optei por transcrever literalmente as falas e escritas dos adolescentes, mesmo com erros ortográficos, para manter a espontaneidade de suas manifestações.

Note-se que o foco, a diferença dos comentários escritos nas outras turmas está na relação com o professor e nem tanto na relação entre iguais. Esta turma tem a média de idade menor, mais próxima dos treze anos, o que pode explicar o teor dos comentários. Conforme a idade avança a relação com o professor perde importância em favor da relação entre iguais, que ganha relevância. Nesta turma existem também observações específicas sobre a disciplina de Ensino Religioso (foi no horário de esta disciplina que foi trabalhado o programa) que merecerão comentários posteriores pois indicam caminhos a serem seguidos para a valorização da mesma no ensino público:

Eu adoro a matéria de Ensino Religioso. E foi muito legal. E as matérias da Valéria e da Profa. D e desse professor espanhol.

Eu gostei de Ensino Religioso, porque ela dá uma atividade muito legal para nois.

É bom fazer outras coisas.

Foi muito legai. Eu gostei das dinâmicas.

Uma olhada ao conjunto dos dados revelados na pesquisa apresenta uma satisfação maior e, inclusive, resultados positivos mais chamativos do programa proposto nas escolas C e D, públicas, do que nas escolas A e B, particulares. A interpretação que faço destes resultados me leva pensar em dois motivos:

1. O resultado nas escolas C e D aproxima-se mais às hipóteses de trabalho da nossa pesquisa porque o programa foi aplicado com mais fidelidade à proposta inicial, tomando exclusivamente dinâmicas do programa e seguindo fielmente o cronograma de trabalho oferecido. As escolas A e B, especialmente a primeira, tiveram mais liberdade para modificar dinâmicas e cronograma, até por exigência prévia das respectivas direções. Valéria, a auxiliar de pesquisa, nas suas considerações finais, escreve sobre o trabalho do Prof.⁴⁶⁷ A:

Mesmo com uma excelente habilidade de comunicação e com uma grande proximidade em relação aos alunos, ele não conseguiu desenvolver um trabalho expressivo. Baseado em um outro livro de dinâmicas de grupo realizou atividades sustentadas no improviso. Planejava, juntamente com os alunos, temas a serem desenvolvidos e não os executava. Suas aulas eram superficiais. Tinha uma postura totalmente liberal inclusive em relação ao vocabulário utilizado em sala de aula. Recebeu-me muitíssimo bem e parece ter se importado pouco com a minha presença.

⁴⁶⁷ Conforme foi dito no capítulo anterior, cada professor é designado com a letra da turma em que trabalha.

2. Para os alunos e professores das escolas C e D, públicas, a proposta de trabalho era totalmente nova, o qual aumentou o grau de motivação e interesse por ela. Nas escolas A e B, confessionais, já existiam trabalhos e projetos (a Campanha da Fraternidade, o projeto “Gentileza” na escola B) ligados às disciplinas de Ensino Religioso, Ética ou Filosofia, com conteúdos e metodologias semelhantes. Isto faz que os alunos acolham com menos entusiasmo a proposta de trabalho.

4.1.4.2 Os educadores

Com a finalidade de facilitar a leitura e comparação das respostas dos educadores participantes da investigação, elaborei uma tabela com os dados quantitativos da avaliação da primeira parte do questionário. Nesta parte deviam avaliar com uma nota não superior a 10 diferentes aspectos do programa implementado e seus efeitos. Na tabela não figura a avaliação da Profa. B1 que, por ter saído da experiência em agosto, não preencheu o questionário. O relatório que escreveu por ocasião da sua saída será analisado posteriormente.

Tabela 4.3. Avaliação final do programa dos professores participantes⁴⁶⁸

| | | Prof.A | Prof.B2 | Profa.C | Profa.D |
|--|--|--------|---------|---------|---------|
| 1. Nível de motivação | Ao início | 8 | 10 | 8 | 9 |
| | No meio | 8 | 8 | 8 | 9 |
| | No final | 8 | 10 | 7 | 9 |
| 2. Grau de satisfação com o trabalho | | 9 | 8 | 7 | 10 |
| 3. Grau de dificuldade | | 5 | 1 | 7 | 8 |
| 4. Nível de mudança percebido nos alunos após a intervenção | 1. Auto-estima | | 8 | 6 | 8 |
| | 1.1 Auto-imagem | 6 | 8 | 7 | 8 |
| | 1.2 Satisfação pessoal | 6 | 9 | 6 | 8 |
| | 1.3 Imagem positiva do outro | 7 | 6 | 8 | 8 |
| | 2. Expressão/compreensão de sentimentos | | 8 | | |
| | 2.1 Expressão de sentimentos | 8 | 8 | 7 | 8 |

⁴⁶⁸ As notas que não figuram não foram emitidas pelos professores respectivos.

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|---|---|---|
| | 2.2 Empatia | 7 | 7 | 6 | 8 |
| | 2.3 Respeito | 6 | 5 | 7 | 7 |
| | 3. Relações de cooperação | | 8 | | |
| | 3.1 Participação | 6 | 7 | 7 | 8 |
| | 3.2 Relações de ajuda | 6 | 8 | 6 | 8 |
| | 3.3 Coesão grupal | 5 | 9 | 7 | 7 |
| | 4. Resolução de conflitos | | 5 | | |
| | 4.1 Autocontrole da agressividade | 5 | 5 | | 7 |
| | 4.2 Flexibilidade | 7 | 4 | 6 | 7 |
| | 4.3 Diálogo | 6 | 2 | 6 | 7 |

A avaliação é positiva em termos gerais, apenas são dadas duas notas menores de 5, e o grau de satisfação com o trabalho realizado é alto, especialmente da Profa. D, que parece compartilhar da satisfação mostrada pelos alunos da turma dela até o ponto de se oferecer para continuar o trabalho no próximo ano: “Se quiser no ano de 2010 continuo aplicando as dinâmicas. Os alunos me perguntaram se no ano de 2010 vai continuar”. Em relação ao nível de mudança percebido, cada professor destaca variáveis diferentes: autoestima (Prof. B2 e Profa. D), expressão e compreensão de sentimentos (Prof. A e Profa. D) e relações de cooperação (Profa. D). A variável onde foram observados menos avanços foi na resolução de conflitos, dado este que coincide com as observações feitas na sala de aula.

Na opinião dos quatro professores as atividades mais interessantes são as que trazem a possibilidade de movimentar-se, pois os alunos se envolvem mais. O Prof. A destaca as atividades relacionadas com o autoconceito “pela importância de se ter uma boa base afetiva com relação ao ego do sujeito para depois colocar aí as outras motivações e valores”. A Prof. D não mudaria nada do programa, enquanto os professores A e B2 adequariam a linguagem de algumas dinâmicas de forma a fazê-la mais próxima dos adolescentes e a Prof. C faria mais atividades fora da escola (passeios).

Os quatro educadores observaram mudanças positivas nos seus alunos e afirmam que foi uma experiência interessante para eles. Em geral coincidem com as observadas pelos próprios alunos:

São vários e eu precisaria de mais tempo para dissertar. A responsabilidade pelo outro, união e expressão dos sentimentos foram os aspectos mais relevantes na mudança de comportamento. Os alunos estão menos agressivos, porém, alguns continuam apáticos, isolados em suas concepções. (Prof. A)

Os mais beneficiados foram os mais tímidos, pois nos pequenos grupos se manifestavam. (Prof. B2)

Agressividade dentro da sala diminuiu desrespeito e palavrões. (Profa. C)

Os alunos que eram mais tímidos conseguiram se expressar e participar. Conseguiram se respeitar mais, ouvir o outro. Os alunos adoraram participar. Ficavam me perguntando se hoje teriam dinâmicas. (Profa. D)

Para a Profa. D o programa não produz mudanças significativas na sua práxis pedagógica. A Profa. C não respondeu essa questão. Os outros dois educadores participantes afirmaram terem acontecido tais mudanças, destacando a maior proximidade com o aluno que proporciona a experiência:

Com certeza. Vejo os/as alunos/as com mais carinho e vontade de ajudá-los na resolução de seus conflitos. Proporcionou uma maior aproximação por causa dos temas e das aplicações das dinâmicas. (Prof. A)

Sim. Consigo perceber a tolerância (ou não) de alguns e a agressividade de outros. Eu também me questioneei a cada atividade. (Prof. B2)

A Profa. B1 saiu da experiência, por razões pessoais, em agosto de 2009. Por esse motivo não preencheu o questionário final de avaliação. Contudo, seu envolvimento com a pesquisa desde o primeiro momento foi tal que elaborou um relatório com as suas impressões sobre o trabalho realizado. Basicamente coincide com os outros colegas ao descrever as mudanças percebidas nela e nos adolescentes como consequência da implementação do programa. Vale a pena ler na sua integridade:

Este projeto veio de encontro ao que eu sempre acreditei enquanto educadora. Trata-se de uma forma simples e principalmente muito prática, pelas dinâmicas de grupo de conhecer a realidade de nossos alunos e traçar junto com eles, através de um debate amplo e aberto possíveis alternativas para uma convivência saudável e pacífica. Através deste trabalho, pude estreitar muito mais os laços de amizade com meus alunos e descobrir detalhes em seus comportamentos que me permitiram até lidar melhor com a questão disciplinar da turma.

A importância das dinâmicas de grupo selecionadas é que elas ultrapassam os muros da escola, alcançando a vida social, afetiva e a formação de cidadania na vida destes jovens. Além disso, pude observar que eles se tornaram mais críticos e participativos, pois o trabalho em grupo que não visa apenas pontos no boletim confere a eles liberdade de expressão e tranquilidade para aprender sem nenhuma forma de pressão do erro ou acerto. Surpreendi com alunos que normalmente não se

posicionam, por timidez ou dispersão, mas que se colocavam firmemente em suas posições durante este trabalho.

Agradeço a oportunidade de compartilhar com sua equipe de um trabalho tão rico e promissor e que agregou valores à minha vida pessoal e profissional. Transfiro os elogios a todos meus alunos do 9o ano, destacando alguns que abraçaram com entusiasmo a ideia como, por exemplo: (...), tops de linha em termos de debate e argumentação.

Um abraço. Conte comigo. Profa. B1.

Ao analisar as colocações dos educadores envolvidos resulta evidente a relação que existe entre motivação, envolvimento e resultados percebidos. A falta de interesse da Profa. C era tal que eu mesmo tive que assumir a preparação e execução do programa na escola C. Ao mesmo tempo que este fato me impediu tomar uma distância maior como pesquisador, me permitiu ter uma proximidade maior com os adolescentes. A presença de outra pessoa auxiliando nas observações me permitiu tomar esta atitude sem causar grandes prejuízos no andamento da investigação.

As causas desse desânimo, partilhado por muitos professores da rede pública, são anteriores à pesquisa proposta. São deficiências estruturais dos sistemas de ensino públicos, estaduais e municipais, que acabam por afetar pessoal e profissionalmente os professores. Sirva como amostra um trecho selecionado do relatório de observação do dia 22 de setembro na escola C sobre a conversa que a professora teve com a auxiliar de pesquisa após a aula:

A Profa. C disse que os problemas da turma começaram no ano de 2008 devido a um professor de matemática que deixava a turma fazer qualquer coisa e não recebia nenhuma punição por isso. Daí em diante a turma passou a não respeitar horário, colega, professor, nada. (...) A Profa. C continuou dizendo que não seria ela que mudaria essa situação. Por um salário de cerca de R\$ 600,00 não valeria a pena ela se colocar numa posição de hostilidade com aqueles meninos. Terminou dizendo que ela já chega desanimada na escola para dar aula naquela turma.

O desânimo pessoal e profissional é traduzido em um menor empenho pedagógico, que no caso da Profa. C, é compensado com uma atitude maternal que lhe proporciona maior proximidade com os adolescentes, conforme se deduz dos dados da tabela 3.6, que registra dados sobre o comportamento dos docentes observado na sala de aula.

A motivação do educador em relação a seu trabalho aparece na presente pesquisa como um fator fundamental para o sucesso pedagógico, até por cima da questão da formação acadêmica do educador. De fato, a Profa. D, que é a que parece manifestar mais satisfação com o trabalho realizado e ter recolhido melhores resultados entre seus alunos, não é a mais

qualificada academicamente dentre educadores participantes. Assim, o Prof. A é formado em Filosofia, a Profa. B1 em Filosofia e História, o Prof. B2 em Filosofia e Direito e a Prof. C em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia. Ela é “apenas” pedagoga. É revelador o que escreve sobre ela Valéria, a auxiliar de pesquisa, nas suas considerações finais:

Na escola D encontrei a professora mais interessada, organizada e colaboradora de toda a pesquisa. A pedagoga Profa. D aplicou na íntegra as dinâmicas. Planejava detalhadamente cada atividade. No final das aulas sempre ficava conversando comigo, discutindo o que tinha acontecido, em que poderia melhorar. Acreditou e doou-se para a pesquisa. Com uma postura muito firme, disciplinava a turma somente com um olhar. Na essência era amorosa e tinha muito carinho pelos seus alunos. Orgulhava-se quando eles realizavam bem as atividades propostas. É uma profissional que leva muito a sério seu trabalho. Fui muitíssimo bem acolhida por ela.

Estes dados todos, já permitiriam formular a resposta a ser dada à pergunta central deste capítulo. Não é, contudo, ainda o momento. O que sim dá para afirmar categoricamente é o enorme significado da mediação do professor no processo pedagógico e a necessidade de cuidar e valorizar os profissionais da educação como condição *sine qua non* para a elevação da qualidade da oferta educacional em todos os níveis. Especialmente urgente parece este labor na rede pública de ensino.

4.2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência é complexa nas suas causas e nas manifestações⁴⁶⁹, daí que a análise do fenômeno e a resposta perante os desafios que apresenta também devem ser complexas. Diversos estudos atestam esta realidade, a começar por aqueles que tentam buscar as causas do comportamento antissocial nos jovens. Michael Rutter, um dos mais conhecidos especialistas neste tema, reconhece que, apesar do elevado número de estudos empíricos que incidem sobre o comportamento antissocial e da qualidade destes, com o uso de um leque variado de estratégias de pesquisa, não conhecemos a natureza precisa destes

⁴⁶⁹ SCHILLING, 2004. p. 217.

comportamentos. Apenas temos indicadores de risco que apontam para uma multicausalidade do fenômeno⁴⁷⁰.

Estudos realizados sobre o tema em diferentes países atestam a realidade da violência na escola. O pesquisador português Feliciano Veiga⁴⁷¹ faz uma ampla revisão dos estudos realizados sobre violência escolar nas últimas três décadas e destaca uma significativa associação da violência dos jovens nas escolas com a violência paterna, a agressão familiar, o consumo de drogas, a baixa autoestima acadêmica, a rejeição de minorias étnicas ou religiosas, a superexigência acadêmica dos professores e, ainda, com situações de tensão na relação entre pais e professores. Destaco, ainda, pela grande amostra usada, e salvando as óbvias diferenças culturais com os jovens brasileiros, a pesquisa realizada em 2001, com 6903 jovens, pela Universidade Técnica de Lisboa⁴⁷². 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, veem 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.

A complexidade do fenômeno é reconhecida por Abramovay no livro *Violência nas escolas*: “a multiplicidade de facetas que a compreensão do fenômeno das violências nas escolas impõe o desafio de uma ótica transdisciplinar, multidimensional e pluricasual”⁴⁷³. Para a pesquisadora brasileira, a ocorrência do fenômeno da violência nas escolas expressa a

⁴⁷⁰ RUTTER, Michael. Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de alguns percursos cruciais. In FONSECA, Antônio (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p. 11.

⁴⁷¹ VEIGA, Feliciano. **Indisciplina e violência na escola**: práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Almedina, 2007, p. 16-21.

⁴⁷² GASPARD 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 01/03/2011, p. 5.

⁴⁷³ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO/ Rede Pitágoras, 2003, p. 27.

intersecção de três conjuntos de variáveis: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócio-espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

A partir destas contribuições teóricas, e seguindo o esquema já desenvolvido na dissertação de mestrado⁴⁷⁴, classifiquei os dados coletados na investigação em quatro conjuntos de variáveis: familiares, escolares, socioeconômicas e comportamentais.

4.2.1 Variáveis familiares

Diversos estudos na área da Psicologia Social destacam o clima sócio-familiar como fator importante na formação e desenvolvimento dos comportamentos agressivos nos escolares⁴⁷⁵. 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 ensinam⁴⁷⁶ seus filhos a serem agressivos, provavelmente, de forma não premeditada. As pesquisadoras Assis, Pence e Avanci, em outro estudo patrocinado pela UNICEF advertem⁴⁷⁷:

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.

Já desde os primeiros meses de vida da criança, em função do modelo de relação que a mãe, ou outra figura representativa que cuida dela, estabelece com o bebê, estão criando-se as condições favoráveis ao aparecimento posterior de comportamentos antissociais. Assim, uma vinculação insegura “evitante”, resultante da insensibilidade da mãe às solicitações do

⁴⁷⁴ MUÑOZ, 2007, p. 102-119.

⁴⁷⁵ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 57.

⁴⁷⁶ 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.

⁴⁷⁷ ASSIS, Simone G.; PESCE, Renata P. e AVANCI, Joviana Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 48.

bebê e do escasso contato físico com ele, ou uma vinculação insegura “ambivalente”, consequência do comportamento inconsistente da mãe para com a criança, está diretamente relacionada no desenvolvimento de comportamentos antissociais, particularmente nos rapazes⁴⁷⁸. Igualmente 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 vitimização⁴⁷⁹.

Na pesquisa de campo não tive oportunidade de trabalhar diretamente com os pais dos adolescentes participantes. Apenas foi feita com eles uma reunião explicativa da investigação com a finalidade de solicitar a conformidade da família. Contudo, tomando como referência a bibliografia especializada sobre o tema e manifestações dos adolescentes participantes da pesquisa⁴⁸⁰ podem-se destacar alguns fatores favorecedores de comportamentos antissociais.

O primeiro a ser frisado é a carência de estruturas que sejam referência clara para o adolescente e lhe deem 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. Como disse uma aluna da turma A2, “não estar em casa me faz muito bem [...] o que me faz mal é a minha mãe”⁴⁸¹. Neste sentido, foi sintomática a resposta de um aluno da escola C quando numas das dinâmicas pediu um desejo a uma fada madrinha: “amor na minha família”. Especialmente doloroso se apresenta para os adolescentes das escolas A e B o tema da separação dos pais: “a minha maior perda é a separação dos meus pais” (aluna da turma A2)⁴⁸².

Um segundo fator importante é a existência de práticas de disciplina inconsistentes. Nesta categoria colocamos tanto os critérios inconsequentes e injustificados dos adultos responsáveis ao julgarem em diferentes momentos um determinado comportamento do

⁴⁷⁸ MACHADO, Teresa. Vinculação e comportamentos antissociais. In FONSECA, Antônio (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p.315.

⁴⁷⁹ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 58.

⁴⁸⁰ Todos os depoimentos citados estão tomados dos relatórios escritos pela assistente de pesquisa após cada aula em que foi aplicado o programa.

⁴⁸¹ Relatório de observação do dia 02/09/2009

⁴⁸² Relatório de observação do dia 19/08/2009.

adolescente, quanto há diferença de critérios disciplinares entre os dois cônjuges. Nos primeiros trabalhos realizados na Suécia sobre o fenômeno do *bullying* por Dan Olweus e colaboradores⁴⁸³, as variáveis familiares de maior incidência no nível de agressividade do adolescente foram uma atitude emocional da mãe negativa, indiferente e fria, e uma alta permissividade e tolerância, ausência de limites claros.

Para Assis, Pesce e Avanci⁴⁸⁴, é necessário ter em conta as consequências 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 de 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 antissociais e de intensa agressividade. E isto não é exclusividade dos setores populacionais mais desfavorecidos. Quando perguntados sobre a maior dificuldade enfrentada por eles na adolescência, a resposta de vários alunos da turma A2 foi “divergências de cobranças de pais separados”⁴⁸⁵.

A emissão de “duplas mensagens” dos adultos também causa desorientação e revolta nos adolescentes. Os adolescentes são especialmente sensíveis a este tipo de conduta adulta. Como diz um aluno da turma A2, “Meus pais perguntam se já fiz o “para casa”, mas assentar comigo e me incentivar, isso não acontece”⁴⁸⁶. 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 pesquisa, a atitude respeitosa, firme e acolhedora, ao mesmo tempo, dos educadores participantes de experiência (pesquisador, auxiliar de pesquisa e professor) na relação com os adolescentes resultou ser um fator importante na redução dos comportamentos agressivos dos alunos na sala de aula e motivo de agradecimento dos próprios adolescentes na avaliação final.

O terceiro e mais importante fator é o uso da violência física ou psicológica na resolução de conflitos familiares e de castigos corporais. Esta acontece quando os adultos sistematicamente humilham, demonstram falta de interesse, criticam constantemente, induzem

⁴⁸³ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 115-119.

⁴⁸⁴ ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006, p. 45.

⁴⁸⁵ Relatório de observação do dia 25/05/2009.

⁴⁸⁶ Relatório de observação do dia 04/11/2009.

a culpa, desencorajam ou ignoram os sentimentos dos adolescentes. Segundo Sanchez e Minayo⁴⁸⁷, este tipo de violência pode potencializar comportamentos de agressividade, passividade, hiperatividade, depressão e baixa autoestima. Eis alguns dos comportamentos narrados pelos alunos da turma A2: “Minha mãe finge que não existo quando fica brava comigo”; “Meu pai não conversa com minhas duas irmãs”⁴⁸⁸.

Albert Bandura⁴⁸⁹, 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. Quando na família prevalece o poder do mais forte e se anula o diálogo como instrumento de resolução de conflitos, as crianças acabam imitando os comportamentos violentos, convencidos de que esta é a melhor maneira de agir nas relações sociais. Eis o que o Prof. B2 comentou após uma aula especialmente tumultuada: “Você sabe criança que não consegue resolver seus problemas verbalizando? Aí ela resolve tudo na briga física? Algumas pessoas crescem e continuam assim. Adolescente então...”⁴⁹⁰

Numa das aulas na escola C, um dos adolescentes que se mostrava mais agressivo, manifestou em tom elevado “Tudo o que eu quero consigo brigando. Tem que dar porrada, eu gosto de brigar”. Para surpresa geral o mesmo aluno diz mais adiante: “Não adianta bater em criança. Só vai causar revolta”. Questionado o porquê da resposta, ele disse que é revoltado na atualidade porque “apanhou muito”. Nesse momento, outro colega rebateu: “Vale a pena, sim, bater em criança, senão ele cresce sem jeito”⁴⁹¹. Quando na família existe histórico de comportamentos antissociais ou violentos a situação ainda é mais difícil para o adolescente: “já vi meu pai levar uma facada e um tiro” (escola C)⁴⁹².

Em última instância, os adolescentes 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 preconceituosas e comportamentos violentos na

⁴⁸⁷ 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.

⁴⁸⁸ Relatório de observação do dia 17/06/2009.

⁴⁸⁹ BANDURA, Albert; RIVES, Emílio. **Modificación de conducta**. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas, 1984.

⁴⁹⁰ Relatório de observação do dia 28/10/2009.

⁴⁹¹ Relatório de observação do dia 06/10/2009.

⁴⁹² Relatório de observação do dia 20/10/2009.

convivência diária. As atitudes e expressões preconceituosas na questão de gênero, tanto machistas como homofóbicas são frequentes. É tão “natural” que nem as próprias agredidas se incomodam com os colegas e aceitam a situação. Na escola D o adolescente mandou sua namorada, colega da turma, sentar na sua frente justificando sua atitude para a professora com as palavras seguintes: “Eu mando nela. O seu marido não manda em você, tia?”. Outro aluno se dirigiu para uma colega, deu um tapa na sua bunda e disse: “sua vadia, safadinha, vem ficar comigo”⁴⁹³. As expressões ouvidas na escola C não são mais suaves⁴⁹⁴:

Toda mulher é vagabunda.
 Nenhuma mulher presta.
 Lugar de mulher é em cima da cama com as pernas abertas.
 Deixa que no meu quarto eu conserto essa mulher.
 Não tenho nada contra homossexuais, mas não quero ser amigo.

É claro que os preconceitos não são exclusivos dos alunos das escolas C e D, mas o ambiente e a dinâmica da sala de aula nestas escolas favorece sua expressão. Neste sentido, tem um diálogo entre alunos da turma A1 que traduz bem um dos preconceitos mais frequentes da elite brasileira. Uma adolescente se manifestou quando a colega leu o maior preconceito dela. “Eu coloquei isso porque não suporto favelado. Favelado é todo mundo que rouba”. Um colega disse: “Isso é ladrão”. A aluna continuou: “Favelado é todo mundo que fica na rua o tempo todo.”. O rapaz novamente disse: “Isso é vagabundo”. Então outra colega saiu no seu auxílio: “Vou tentar ajudar a Tatiana, coitada. Ela só usou a palavra errada”⁴⁹⁵. Também existe o preconceito homofóbico: “Ele é veado e gay” (turma A2)⁴⁹⁶.

Por último, o isolamento social da família também aparece como um fator favorecedor de comportamentos violentos. Segundo as pesquisadoras Assis, Pesce e Avanci⁴⁹⁷, 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

⁴⁹³ Relatório de observação do dia 22/06/2009.

⁴⁹⁴ Relatórios de observação dos dias 20/10/2009 e 25/05/2009.

⁴⁹⁵ Relatório de observação do dia 18/06/2009.

⁴⁹⁶ Relatório de observação do dia 15/04/2009.

⁴⁹⁷ ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006, p. 49.

comunidade. Nestas, costuma haver um padrão relacional desrespeitoso e estratégias similares de criação que vêm da geração anterior⁴⁹⁸.

Na pesquisa ficou claro a dificuldade das escolas em estabelecer contato com os pais, especialmente nas escolas C e D. Na argumentação dos professores e equipes pedagógicas sempre aparece o desinteresse e falta de compromisso dos responsáveis legais dos adolescentes. Entendo que uma postura de culpabilização permanente (que em muitos casos é mútua) não favorece o estabelecimento de uma parceria necessária entre as duas principais instâncias de socialização. Neste mesmo sentido se manifestam em suas conclusões os autores de uma pesquisa feita em 84 estabelecimentos da rede pública de ensino do Distrito Federal em 2008 com uma amostra de 9.937 alunos e 1.330 professores, que, inclusive, aponta atitudes preconceituosas nas manifestações dos educadores⁴⁹⁹:

Vários docentes reclamaram do fraco envolvimento das famílias dos alunos com a escola. Averiguou-se que algumas posturas adotadas pelos estabelecimentos de ensino podem servir de barreira para tal aproximação. São recorrentes, por parte da escola, atitudes que alinham os novos arranjos familiares (ou modelos divergentes do tradicional) ao estigma de famílias desestruturadas, rotulando negativamente, por sua vez, os familiares e os próprios alunos.

4.2.2 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

⁴⁹⁸ 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.

⁴⁹⁹ ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009, p. 427.

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”⁵⁰⁰. A resposta a essa mesma pergunta também foi positiva e unânime na escola C e também, mesmo destacando a agressão física e o vandalismo como as formas mais frequentes e chamativas de violência na sua escola, foram citadas outras formas de violência como o desrespeito, a fofoca, as críticas, a desunião e o desacato ao professor.

Os próprios adolescentes percebem o que pesquisadoras como Abramovay e Castro⁵⁰¹ destacam: existem diferentes modalidades de violência das escolas (simbólica, institucional, que acontece na relação professor-aluno) e nas escolas (que acontece no ambiente escolar) que devem ser abordadas não apenas como o reflexo inevitável de uma violência urbana mais geral, mas como fruto também da lógica institucional. Assim, identificar fatores favorecedores de comportamentos violentos relacionados com a estrutura e dinâmica escolar nos ajudará a corrigir problemas e a pensar caminhos para o enfrentamento efetivo da violência na escola.

Um poderoso fator favorecedor é o entorno escolar. O ambiente de violência vivido no entorno da escola é destacado tanto pelos profissionais que trabalham na instituição quanto pelos próprios alunos. As queixas são mais frequentes nas escolas C e D, mas atingem as quatro participantes na investigação. O sintoma mais claro do clima de insegurança vivenciado é a presença constante de seguranças particulares nos arredores da instituição no caso das escolas A e B, e a presença da Polícia Militar, inclusive dentro do prédio, nas escolas C e D.

Evidentemente esta é a única coincidência entre as escolas da rede particular e pública. Sirva como exemplo da preocupação das primeiras sobre o tema o que nos diz o porteiro⁵⁰² sobre a segurança da escola A. Ele informou que existe uma associação entre os bairros Nova Floresta, Silveira e Bairro da Graça. Eles compraram todo o aparelhamento necessário para a segurança e a Polícia Militar cedeu os policiais. A partir de então, o posto

⁵⁰⁰ SILVA, Aida M. **A violência na escola: a percepção dos alunos e professores**. São Paulo: FDE, 1997. p. 262.

⁵⁰¹ ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança Editora, 2006, p.33.

⁵⁰² Entrevista realizada no dia 01/10/2009

móvel da polícia reveza pelas escolas da região. Há também uma viatura que fica percorrendo os bairros da associação. Além disso, funcionários da escola passam por constantes treinamentos para identificar as pessoas “suspeitas”. Ele relata que nunca viu venda de drogas do lado de fora da escola e que as poucas brigas que aconteceram tiveram como causa o ciúme das namoradas. A escola contratou um segurança particular que mantém contato direto com a central de segurança da associação e fica o dia todo na porta da escola, perto dos carros estacionados na rua. Ele é treinado para perceber e intimidar qualquer pessoa suspeita que esteja na região. Possui liberação da Polícia Federal e está apto para reagir a alguma violência, se necessário.

A realidade das escolas C e D é radicalmente diferente. Situadas em bairros marcados pela violência, sua única defesa consiste em muros altos (entre 4 e 5 metros), por onde, segundo um professor da escola C “a droga entra e os alunos saem”. Eu mesmo presenciei adolescentes acima do muro da escola fazendo caso omissos dos avisos do professor. A droga e as gangues presentes no entorno escolar se fazem presentes física e simbolicamente no ambiente escolar: ameaças aos alunos, demarcação de territórios, vinganças... Na última aula da escola C os alunos contaram que quatro colegas da sala tinham sido presos desde o início do ano por tentativa de homicídio, porte de arma e tráfico de drogas. Outros dois não apareceram mais pela escola porque tiveram que fugir da favela⁵⁰³. Os relatos mais duros vêm dos adolescentes desta escola⁵⁰⁴:

Ter uma arma é bom porque se o ladrão vier te assaltar você o mata.

Eu já vi um traficante matar. O cara não tinha pagado, aí foi só sangue escorrendo e a mãe do menino gritando.

Hoje não vale a pena mais brigar porque o cara tira uma arma e te dá um tiro.

Ontem eles apontaram a arma para mim.

Fiquei assustado quando vi um homem ser assassinado na minha frente.

Fiquei tenso quando uns cara queria me matar.

A consequência 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 da escola C justificou a ausência do colega dizendo que “estava na ilha pegar drogas”. Igualmente, o ambiente de violência vivido pelos adolescentes reflete-se nos medos

⁵⁰³ Relatório de observação do dia 17/11/2009.

⁵⁰⁴ Relatórios de observação dos dias 06/10/2009, 20/10/2009 e 17/11/2009.

manifestados com desenhos e por escrito numa das dinâmicas: “tomar facada”, “traficante”, “polícia”, “ladrão”, “tiro”, “bala perdida”, “violência dos alunos”, “terrorista”, “guerra” (escola D)⁵⁰⁵. Também nas suas expectativas. Eis os “sonhos” de futuro e o desabafo de três adolescentes da escola C⁵⁰⁶:

Não preciso nada de aqui para meu emprego, pois ele está garantido: rua, favela.

Quero ser policial corrupto.

Futuro de todo mundo aqui é ser bandido e mais nada.

O fato de existirem vários bares ao lado das escolas C e D é um fator de risco em relação aos alunos maiores, pois, segundo Abramovay, “em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos frequentam esses estabelecimentos, algumas vezes desviando do seu trajeto e, assim, faltando às aulas”⁵⁰⁷. Mais grave ainda é a situação se pensamos que não existe infraestrutura de cultura, esporte e lazer nos bairros. É uma situação que provoca, segundo o vice-diretor da escola D, “ausência do sentimento de pertencimento que as pessoas têm em relação a Ribeirão das Neves e conseqüentemente os alunos em relação à escola, [...] gerando o não cuidado”⁵⁰⁸.

Nenhuma das quatro escolas é aberta no final de semana nem desenvolve parcerias com a comunidade externa em que está inserida. Apenas, a escola A cede suas instalações no final de semana para grupos ligados à paróquia que a congregação mantenedora administra em outros bairros; também aluga suas quadras poliesportivas. Entendo que este isolamento é mais um fator mantenedor de violência na escola e na comunidade, especialmente nos bairros da periferia.

A infraestrutura deficiente das escolas é outro fator gerador de violência. Infelizmente, as diferenças entre as escolas particulares e públicas são enormes. Nestas últimas, apesar do esforço dos funcionários, as instalações físicas estão deterioradas⁵⁰⁹. O mobiliário das salas encontra-se em péssimo estado, o qual vira um convite permanente à depredação. Grades e cadeados são abundantes. O ambiente lembra mais uma prisão, fato que

⁵⁰⁵ Relatório de observação do dia 09/11/2009.

⁵⁰⁶ Relatório de observação do dia 27/10/2009.

⁵⁰⁷ ABRAMOVAY, 2003, p. 30.

⁵⁰⁸ Entrevista realizada em 01/06/2009.

⁵⁰⁹ Ver tabela 3.2.

é citado pelos próprios alunos, que chegam a justificar a presença constante da Polícia Militar dizendo que escola era “uma prisão” (escola C).

A estrutura física da escola A é ampla, bem conservada e equipada, incluindo duas piscinas e quadra poliesportiva coberta. A estrutura da escola B é menor, mas igualmente bem conservada. Também possui quadra coberta. O espaço físico da escola D, com duas quadras externas, é maior do que a C, com uma quadra só, mas nos dois casos está muito deteriorado e insuficiente, já que a concentração de alunos de diferentes ciclos no pátio na hora do recreio (e na entrada às aulas) provoca constantes conflitos. Eis o relato da entrada à sala de aula no primeiro dia da experiência na escola D⁵¹⁰:

Os alunos chegaram, aos gritos, na sala antes da professora. Uma aluna chegou correndo e gritando. O colega disse: “Cala a boca sua vadia!”. Outro aluno bateu violentamente a porta da sala da outra turma que estava tendo aula com um outro professor. Um colega disse ao professor: “Foi ...”. Então ... tampou a boca do colega. Outra aluna, quando chegou escutou do colega: “Sua piranha!”. Os alunos entraram na sala antes da professora chegar e começaram a bater nas carteiras. A sala estava muito suja. Um aluno entrou cantando uma música: “Vou fumar um baseado...”.

Uma dinâmica violenta nas relações interpessoais é outros dos fatores favorecedores da violência na escola. 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 se tornam impossíveis. 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: “Aqui na escola pelo menos quatro vezes durante o mês tem briga. E aqui todos incentivam as brigas” (escola C)⁵¹¹.

Os professores também assumem nas suas práticas e discursos a rotina de violência. É significativa, neste sentido, a manifestação da Profa. C após uma confusão violenta na sala

⁵¹⁰ Relatório de observação do dia 25/05/2009.

⁵¹¹ Relatório de observação do dia 17/11/2009.

de aula provocada por um desentendimento entre os grupos participantes da dinâmica *Sopa de letras*: “Vamos continuar, está tão legal! Eles são assim mesmo, se entendem com chutes”⁵¹².

No caso da violência entre iguais, a vítima sentirá sua autoestima 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. Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos⁵¹³. 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 sequelas 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 escola D e, principalmente, da escola C. Os alunos que se sentem intimidados preferem não vir. Contudo, seria um engano crer que somente acontece este fenômeno nas escolas públicas. Concretamente, na turma A2 uma aluna desistiu no mês de outubro de ir às aulas porque “foi colocada em situação de grande constrangimento e vexame”, em palavras do Prof. A, pelos colegas⁵¹⁴. O caso foi mais grave ainda já que manipularam um colega com Síndrome de Asperger⁵¹⁵ para provocar tal situação. O diferencial com as escolas públicas foi a mobilização de profissionais específicos da instituição, como a psicóloga, e o próprio Prof. A para trabalhar a questão com a agredida, os agressores e a turma. Mesmo assim, a saída da aluna foi inevitável.

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

⁵¹² Relatório de observação do dia 30/06/2009.

⁵¹³ LOPES NETO, Aramis. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81, n.5 Supl., 2005, p. 167. Este artigo traz os dados de um estudo realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) com 5500 alunos das últimas séries do Ensino Fundamental sobre o tema bullying.

⁵¹⁴ Relatório de observação do dia 03/06/2009.

⁵¹⁵ O Síndrome de Asperger é considerada uma desordem do fim do espectro do autismo. Crianças com Síndrome de Asperger falham no entendimento das relações humanas e regras do convívio social; são ingênuos e eminentemente carentes de senso comum. Sua inflexibilidade e falta de habilidade para lidar com mudanças leva esses indivíduos a ser facilmente estressados e emocionalmente vulneráveis. Para saber mais: KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol.28, suppl.1, São Paulo, 2006, p.3-11.

amizades, relações de casal), tendendo a envolver-se em perigosas relações de dominação. Segundo Rosario Ortega Ruiz e Joaquín A. Mora Merchán⁵¹⁶, o maior risco está na sua crescente capacidade para generalizar seu comportamento em outros grupos e situações, em seu afastamento das tarefas escolares e na progressiva deterioração de suas relações sociais. Ao longo prazo, ao fracasso acadêmico – frequentemente 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 nas escola C e D. A provocação constante e a agressão, sobretudo verbal, é uma forma de defender seu espaço. Na escola D um aluno entrou na sala e tomou violentamente o livro do colega, que reagiu e bateu nele dizendo: "Filho da p..."⁵¹⁷. Mas também esse mecanismo comportamental é percebido nas outras duas escolas, a diferença está em que o comportamento é punido imediatamente. Eis a explicação de um adolescente da turma A2 sobre o motivo de ter tomado uma suspensão: "Eu bati num menino. Eu estava conversando e ele veio me empurrando"⁵¹⁸.

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 autoestima, aumentando o sentimento de impotência e de culpa e tornando-se mais insensíveis ao sofrimento alheio (empatia baixa). Muitas testemunhas acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos é o melhor meio para serem populares entre os colegas ou a alcançarem o poder e, por isso, tornam-se agressores⁵¹⁹. À mesma conclusão do pesquisador brasileiro Lopes Neto chegou a espanhola Cerezo Ramírez⁵²⁰ numa pesquisa realizada entre os anos 1991 e 1996 com 238 adolescentes: a própria interação na sala de aula entre agressores, agredidos e observadores sustenta e reforça os papéis e as condutas agressoras e vitimizadoras respectivamente.

⁵¹⁶ ORTEGA RUIZ, Rosario; MORA MERCHÁN, Joaquín A. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 270, jun. 1998, p. 48.

⁵¹⁷ Relatório de observação do dia 08/06/2009.

⁵¹⁸ Relatório de observação do dia 13/05/2009.

⁵¹⁹ LOPES NETO, 2005, p.168.

⁵²⁰ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 126.

Na dinâmica relacional agressiva a discussão se faz no grito e no xingamento. Mesmo presente em todas as turmas participantes do estudo, o fato é mais evidente nas escolas C e D pela postura mais permissiva das professoras, causada mais pela falta de recursos pedagógicos e institucionais para impor regras disciplinares do que por uma opção pessoal. Além disso, os xingamentos costumam vir “recheados” de preconceitos: “loira burra”, “veado”, “vadia”, “piranha”, “seu ignorante preto” (proferido por um colega também negro). Autoridade e imposição são os mecanismos de resolução de conflitos entre iguais. Até para ajudar a por ordem na sala os alunos usam o recurso do insulto: “Enquanto Patrícia esperava o silêncio, um aluno disse: “Cala boca, seu jumento; a professora quer falar”. Outros dois alunos trocaram agressões verbais: “Seu burro!”, “Seu preto!”(escola D)⁵²¹.

Em muitos casos, uma dinâmica viciada nas relações entre os alunos é criada e sustentada pela estrutura pedagógica insuficiente ou inadequada da escola. 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 três: a questão disciplinar, a organização do grupo-classe e a motivação e valorização do professorado.

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. As quatro escolas participantes no estudo não são uma exceção. O conflito de interesses entre os diferentes segmentos da comunidade educativa é inevitável e padrões claros e partilhados de ação para a superação construtiva deles tornam-se imprescindíveis. 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. Neste sentido, o aparecimento de comportamentos violentos é favorecido quando a instituição não oferece critérios de referência para elaborar padrões claros de convivência e quando existe inconsistência na aplicação das normas, de forma a impedir saber o que é considerado correto ou não⁵²².

⁵²¹ Relatório de observação do dia 22/06/2009.

⁵²² FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**. O clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005, p. 31.

A questão disciplinar, embora com as diferenças derivadas do estilo de manejo de turma dos professores⁵²³, parecia muito melhor resolvida nas escolas A e B. É somente ver a enorme diferença de ocorrências registradas entre a escola A e a D⁵²⁴. Normas claras e conhecidas por todos, presença constante da direção e equipe pedagógica, assim como atuações rápidas e consistentes favorecem um ambiente tranquilo na escola. Conforme cita Valéria, a auxiliar de pesquisa, nas considerações finais ao respeito da pesquisa:

Na escola A, a diretoria era muito participativa. Em todos os recreios, em todas as saídas. [...] As repreensões eram feitas individualmente em local restrito. A psicóloga da escola também foi até as salas várias vezes. Um ambiente agradável, com alunos pertencentes, a meu ver, à maior classe econômica dos envolvidos na pesquisa.

Nenhuma instituição está imune a pessoas e eventos violentos; a diferença está no tipo de reação perante estas pessoas e eventos. Sirva como exemplo o caso de um aluno da turma A1 que foi expulso da escola. Durante alguns dias levou bebida e uma faca para a sala e chegou a ameaçar outro aluno "porque tinha ficado irritado com seu olhar". O primeiro aluno, usuário de drogas segundo seus colegas, ameaçou de agredir publicamente o segundo com uma faca⁵²⁵. Não vou entrar na discussão sobre se foi a medida disciplinar mais adequada ou não, até porque nas escolas públicas não existe essa figura disciplinar e sim a "transferência". O que me interessa neste caso é mostrar a celeridade da resposta da instituição, que garantiu o clima de tranquilidade da escola ao agir de forma rápida e coordenada. Também foi feito um trabalho junto a seus colegas pela psicóloga da escola. Para os alunos ficou claro o limite, a norma e a consequência de transgredi-la.

Outra questão a ser discutida é participação dos próprios alunos na elaboração das regras. Segundo Henderson e Milsten⁵²⁶ "fixar limites claros e firmes" com a participação dos alunos na determinação das normas de comportamento e os procedimentos necessários para seu cumprimento é considerado um elemento importante na construção de escolas que favoreçam educadores e educandos resilientes. Nas quatro escolas esta prática é nula. Na

⁵²³ Ver tabela 8.

⁵²⁴ Ver tabela 16.

⁵²⁵ Relatório de observação do dia 17/09/2009.

⁵²⁶ HENDERSON & MILSTEN, 2005, p. 48.

turma A2 a resposta à pergunta “Vocês tem voz na escola?” foi unânime, “não”, ao que um aluno acrescentou: “Nem fudendo. Eles desconfiam o tempo tudo da gente”⁵²⁷.

O problema disciplinar nas escola C e D alcança proporções mais graves, até o ponto de ser a Polícia Militar quem tenha que intervir com frequência numa das escolas. Não é simples administrar o conflito 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 e não significa nada na vida deles. Neste contexto, o trabalho conjunto de todos os atores/protagonistas desse drama é um elemento-chave. Quando não existe essa unidade, o aluno não encontra referências claras e o profissional da educação se sente indefeso: “Eu sei que vou passar de ano sem fazer nada” (escola C)⁵²⁸. O relato de uma conversa acontecida entre a vice-diretora da escola C e a Profa. C é reveladora⁵²⁹:

Antes do início da aula encontrei com a vice-diretora, para entregar a tabela de ocorrências disciplinares para ela completar. Ela estava discutindo com o João um aluno da sala da pesquisa. Ela disse para ele ir embora e encostou-se à parede passando mal. Depois de um tempo, ela se recuperou e me falou que todo dia é assim: “Tenho que sair deste lugar, isso está fazendo mal à minha saúde”. Continuou dizendo que os meninos não são nada perto dos funcionários. “Os professores não estão querendo trabalhar, querem dispensar os alunos todos os dias”. Perguntei se ela era muito ameaçada pelos alunos e ela disse que não: “Eles me respeitam. Eles ameaçam as pessoas que os entregam a mim”. Dizendo isso foi comigo até a sala, pois ela disse que a Profa. C que deveria preencher a ficha de ocorrências. A vice-diretora disse à professora para colocar a verdade, para não esconder nada. [...] Durante essa conversa na porta da sala, a Profa. C mostrou à vice-diretora o que estava fazendo e a vice-diretora começou um bate boca com a Profa. C: “Você tem que colocar ordem. Não é jogar tudo em cima de mim.”, “Eu não faço isso, porque depois eu é que vou ficar dentro da sala com eles.”

A relação entre educadores “exerce força e motivação primordiais na pesquisa do clima escolar”⁵³⁰, de tal forma que a coesão interna da equipe de professores, sua vinculação pessoal e o respeito profissional são aspectos fundamentais para a tarefa educativa. Não é o que temos observado na nossa pesquisa nas escolas mais conflitivas⁵³¹:

A Profa. D disse achar um absurdo o professor de educação física não trazer os alunos até a sala. Cada estudante chegando em um momento diferente atrapalha a

⁵²⁷ Relatório de observação do dia 04/11/2009.

⁵²⁸ Relatório de observação do dia 23/11/2009.

⁵²⁹ Relatório de observação do dia 03/11/2009.

⁵³⁰ FERNÁNDEZ, 2005, p. 39.

⁵³¹ Relatório de observação do dia 28/09/2009.

aula. “Escola é trabalho em conjunto. Em nada adianta fazer a minha parte se o outro não faz”, concluiu a professora.

Outro fator a ser destacado é a organização do grupo-classe. Na visão sociointeracionista da aprendizagem, a interação entre iguais é um dos eixos básicos para o crescimento pessoal, social e cognitivo. Mas é preciso que se deem determinadas condições para que o crescimento aconteça. Nesse sentido pode nos ajudar o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky⁵³²: 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. Ficou evidente na pesquisa que a falta de mediação pedagógica, na escola e na família, favorece a resolução violenta dos conflitos. Assim, conflitos inicialmente pedagógicos viram problemas policiais ou penais.

Desde esta perspectiva, a dinâmica das turmas das escolas C e D é perversa, pois o padrão de comportamento e a dinâmica de relacionamento são determinados por aqueles alunos com condutas mais agressivas ou com menor aproveitamento acadêmico e os alunos que poderiam fazer diferença pelo seu interesse e atitude optam por retrair-se ou desistir. Para um adolescente resulta muito difícil reagir à pressão do grupo. Uma aluna da escola C, ao falar do futuro, disse: “Todo mundo quer ser alguma coisa, mais ninguém quer saber de estudar. Ninguém faz nada.” Nesse momento outro gritou: “Não fala merda” e fez um gesto obsceno. Mais também existem exceções. Na mesma aula outro adolescente foi criticado pelos colegas porque manifestou que queria ser bombeiro, dirigiu-se para um dos que lhe criticavam com estas palavras: “Melhor do que ser traficante e ladrão de rádio, né ...?”⁵³³.

A situação se torna ainda mais grave se o professor se omite no seu papel de mediador no processo pedagógico e acaba entrando nessa dinâmica de “nivelamento por baixo” e reforçando o estereótipo de serem “os piores”. Infelizmente, ao longo da pesquisa, tive que escutar em várias ocasiões expressões como “Você tem que sair desta turma. Você é muito inteligente” ou “Você está desperdiçado nesta sala” de boca da Profa. C⁵³⁴.

⁵³² VYGOTSKY, 1979, p. 133.

⁵³³ Relatório de observação do dia 23/06/2009.

⁵³⁴ Relatório de observação do dia 16/06/2009.

Sabemos em Psicologia Social, pela teoria do efeito das expectativas de Rosenthal e Jacobson, que a tendência das pessoas é de corresponder às expectativas, mesmo as negativas, dos outros, especialmente das figuras de referência, criando-se o que se chama de “profecia autorrealizadora”⁵³⁵. Vejamos um exemplo disso no relato da entrada na sala de aula na escola D⁵³⁶:

Os alunos chegaram aos gritos. Um aluno bateu fortemente a porta. O professor de Educação Física que os acompanhava ordenou que todos ficassem dentro de sala. Ele me disse que aquela era a pior turma da escola. Um aluno insistia em sair e o professor disse: “Se você está achando que sou um playboy você está enganado. Entre na sala”. E continuou falando comigo que se ele relaxar aquela turma vai acabar batendo nele. E se isso acontecer ele rasga o diploma e entra na briga. [...] A aluna que estava ao meu lado perguntou sobre a pesquisa e disse: “Logo nesta sala que é a pior. Aposto que outras salas do colégio não estão participando desta pesquisa”.

A própria auxiliar de pesquisa, Valéria, nas suas considerações finais sobre a experiência constata:

A expectativa do professor em relação à turma e em relação à aula influenciou diretamente a execução das dinâmicas. Quando chegavam tensos e desanimados, as atividades não eram bem realizadas. Quando chegavam animados a turma envolvia-se nas discussões e os objetivos eram alcançados.

Neste ambiente não é estranho que o professorado se sinta pessoal e profissionalmente desvalorizado. Este é um fator favorecedor de violência escolar importante, pois ele é, segundo Margarite Altet, o profissional da articulação do processo pedagógico na escola, “um profissional da interação das significações partilhadas”⁵³⁷. Ser um profissional da interação humana, desempenhar uma atividade relacionada ao cuidado de outro ser humano lhe exige maior investimento de afeto que, pelos fatores mediadores da relação escolar,

⁵³⁵ 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.36.

⁵³⁶ Relatório de observação do dia 01/06/2009.

⁵³⁷ 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.

sempre será parcial. Conforme nos indica Bisol⁵³⁸, citando Wanderley Codo e Andrea Gazzotti, a impossibilidade de concretizar o vínculo afetivo na sua plenitude, nas atividades de cuidado, traz um suplemento de sofrimento. Esse sentimento de incumprimento é expresso pelo Prof. B2 após uma aula especialmente complicada: “Se eu tivesse escutado minha mãe quando disse que seria professor [...] Sei que as sementes vão ficar, mas sempre saio com a impressão que não cumpri meu trabalho”⁵³⁹.

As condições objetivas de trabalho presentes na maioria das escolas agravam a situação ao gerar um ambiente pouco saudável do ponto de vista psicológico com consequências como práticas agressivas nas relações entre os pares, pouca disposição psíquica para enfrentar situações delicadas, fragmentação dos laços afetivos, aumento do individualismo, sensação de inutilidade, falta de prazer, sensação de esvaziamento⁵⁴⁰. Soratto e Olivier Heckler⁵⁴¹ 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, infraestrutura precária, constante improvisação, burocratização das relações, atividades e física e intelectualmente extenuantes, forte responsabilidade e pequeno reconhecimento social.

Tenho que sair deste lugar. Isso está fazendo mal a minha saúde. [...] Os professores não estão querendo trabalhar. (Vice-diretora, escola C)⁵⁴²

Não dá para preparar a dinâmica. Trabalho o dia todo e chego em casa às 19h. muito cansada. [...] É muito ruim fazer atividade aqui, pois eles não querem participar. (Profa. C)⁵⁴³

É necessário entender a angústia do professor nesse cenário ao exclamar “Como é possível dar aula num lugar destes?” (Profa. C), O professor se depara com a realidade da violência e se encontra perdido e sem voz, fica mudo. Como cita Maria de Fátima Reszka⁵⁴⁴:

⁵³⁸ 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.

⁵³⁹ Relatório de observação do dia 11/11/2009.

⁵⁴⁰ MACHADO, Lourdes. Saúde mental e trabalho: perspectivas. In FERREIRA, Diana; NEBENZAHL, Luis Carlos; RAJÃO, Nanci das Graças (Orgs.). **Psicologia: integrando o trabalho, o social e as organizações**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010, p. 51.

⁵⁴¹ BISOL, 2003, p. 175.

⁵⁴² Relatório de observação do dia 03/11/2009.

⁵⁴³ Relatório de observação do dia 16/06/2009.

⁵⁴⁴ 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.

“Muitos professores emudecem quando escutam do aluno: “[...] Até que tu ta aguentando! 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”⁵⁴⁵. 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”⁵⁴⁶. E nessa inversão da autoridade, a posição do professor, antes respeitada, mostra-se como uma forma de violência simbólica. A possibilidade de diálogo fica anulada.

No final, quando saí da sala, a professora de português (ela estava de licença por ter brigado com um aluno daquela sala) já estava na porta. Quando nos cumprimentamos, um aluno de dentro da sala disse: “Fessora, não vá embora, vamos continuar dialogando”. A professora então me disse, num sorriso bem irônico: “Eles dialogaram muito com você?” (escola C)⁵⁴⁷

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... Na escola D um aluno jogou um biscoito pela janela e ao ser interrogado pela professora, ele disse que os faxineiros “são pagos para limpar”. Uma colega, em solidariedade com ele disse que se não houvesse sujeira haveria desemprego. E o adolescente completou: “Se a gente não estivesse aqui, você não daria aula”⁵⁴⁸.

Os professores falam de uma crise da autoridade docente e o sentem assim: “Às vezes me sinto impotente frente às questões da disciplina. [...] Eu também tenho direitos” (Prof. A). 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 UNESCO⁵⁴⁹, o professorado e o corpo técnico

⁵⁴⁵ RESZKA, 2005, p. 26.

⁵⁴⁶ PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 38.

⁵⁴⁷ Relatório de observação do dia 20/10/2009.

⁵⁴⁸ Relatório de pesquisa do dia 08/06/2009.

⁵⁴⁹ ABRAMOVAY, 2003, p. 118.

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%. Segunda a autora da pesquisa, o fato de que mais professores e outros membros da administração da escola mencionaram 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. E não é somente a violência verbal que assusta os professores, é também a violência física. Lembremos os dados da pesquisa do SINPRO-MG de novo: 41% dos professores da rede particular de ensino reclamam que já foram agredidos ou ameaçados por alunos pelo menos uma vez⁵⁵⁰.

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 Cruzeiro⁵⁵¹. 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 simbólica, contra o aluno. Esta é derivada da relação de poder do professor sobre o aluno: ameaças, castigos... Miriam Abramovay a define como “uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação”⁵⁵². Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu a violência simbólica naturaliza estruturas desiguais de poder e reproduz o *status quo* ao legitimar e assegurar “a dominação de uma classe sobre outra”⁵⁵³. Os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, são para este autor os instrumentos privilegiados para “domesticar” as vítimas da violência, fazendo delas cúmplices. A violência simbólica opera por símbolos de poder legitimados, o poder da autoridade e do conhecimento no caso da escola, que fazem parte de um projeto de classe maior. Somente a partir de uma

⁵⁵⁰ SINPRO-MG: <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=119&IdMateria=902> acessado em 01/05/09.

⁵⁵¹ A VIOLÊNCIA frequente a escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, 4 de outubro de 2005, Polícia, p. 32.

⁵⁵² ABRAMOVAY, 2009, p. 25.

⁵⁵³ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.11.

tomada de consciência individual e coletiva e de um processo de “desnaturalização” da realidade social poderá ser destruído esse poder simbólico. Logicamente, isso requer uma nova forma de ser e agir dos profissionais da educação para construir novas relações na escola.

Na pesquisa já citada feita em 2008 com 9.937 alunos do Distrito Federal mais da metade dos alunos (51,3%) têm a opinião de que os docentes não são justos e apresentam posturas arbitrarias⁵⁵⁴. 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”⁵⁵⁵. É neste nível que o debate sobre a violência, segundo Arroyo, deveria dar-se, puxando uma resituação 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, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos”⁵⁵⁶.

Aqui se encontra a maior contribuição do programa proposto na pesquisa, que tira o foco da disciplina, do conteúdo, da matéria e o recoloca na relação e, em última instância, no aluno, no ser humano. Assim o sentiam os alunos envolvidos nesta pesquisa, que querem ser escutados. Daí a identificação com a pesquisa e o próprio pesquisador⁵⁵⁷:

O irmão gêmeo do se aproximou de mim e falou para toda a sala: “O que precisa nesta sala é de um psicólogo. Eu tenho que desabafar com alguém. Ano passado fui o melhor aluno da sala. Esse ano, só volto a copiar depois que desabafar com um psicólogo.” , que estava a seu lado disse: “Eu vou toda quinta feira, quer ir comigo?”. Vários alunos começaram a questionar: “Porque o Manolo não veio?” “Eu quero o Manolo.” “O Manolo é que tem que estar aqui.” “Ele é gente boa.” A Profª. C disse: “Mas vocês demoram a entrar na sala e ele é muito ocupado. Vinícius disse: “Se o Manolo vier, antes do recreio acabar já estarei dentro de sala.” Outro menino disse: “Terça que vem só entro se o Manolo estiver aqui.” Com isso a turma começou a gritar: “Manolo, Manolo!”. (Escola C).

⁵⁵⁴ ABRAMOVAY, 2009, p. 113-114.

⁵⁵⁵ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 56.

⁵⁵⁶ ARROYO, 2000, p. 66.

⁵⁵⁷ Relatório de observação do dia 16/06/2009.

Nos educadores participantes da pesquisa existe uma mistura de esperança e cansaço. A experiência de desânimo é maior entre os professores da rede pública, que se sentem desmotivados e desamparados. As duas professoras da rede pública são reflexo vivo dessa dupla realidade, conforme a auxiliar de pesquisa relata nas suas considerações finais:

Observei comportamentos e sentimentos diferentes das professoras das escolas estaduais. A Profa. C demonstrou descrença e medo, já a Profa. D demonstrou esperança na educação (inclusive matriculou o filho para 2010 em uma escola pública).

Esta realidade é percebida pelos próprios alunos. Entristece ouvir da boca de um aluno da escola C: “Nunca vou ser professor, é muito chato. Nossa! Ralar até para ganhar o que eles ganham? De jeito nenhum!”⁵⁵⁸. 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. No final a esperança prevalece: “Hoje estou saindo frustrado, mas continuamos a lançar as sementes” (Prof. B2)⁵⁵⁹.

4.2.3 Variáveis socioeconômicas 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. 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.

No segundo capítulo frisava o fato de que 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. A violência vira estratégia de sobrevivência e de visibilidade. O adolescente é percebido e respeitado quando tem uma arma na mão. Nessa relação, a violência é usada de forma gratuita e contínua, gerando efeitos devastadores em vítimas e agressores.

⁵⁵⁸ Relatório de observação do dia 03/11/2009.

⁵⁵⁹ Relatório de observação do dia 28/10/2009.

Os adolescentes participantes na investigação compartilham os medos dos adolescentes brasileiros de classe média, no caso dos alunos das escolas A e B e de periferia das grandes cidades, nos caso dos alunos C e D. Assim, os alunos das duas primeiras escolas citaram o temor delas a serem vítimas da violência advinda “de fora” (“bandidos”, “favelas”). Os alunos das escolas C e D tem medo da violência gerada no próprio entorno em que vivem. Todos eles desenvolveram comportamentos agressivos na sala de aula, de forma mais evidente os segundos e mais sutil e velada os primeiros (uma colega da aluna que sofreu bullying na turma A2 externou: “é desumano o que fazem com ela”⁵⁶⁰).

A construção da própria identidade se torna mais difícil quando o medo e a ansiedade são predominantes, como uma pesquisa com jovens da periferia de Belo Horizonte demonstra⁵⁶¹. Os jovens se sentem desamparados 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 preconceito⁵⁶². Isto é, quando se sentem inseguros em alguma circunstância, a reação imediata é a agressão, pois comportamentos violentos trazem segurança e visibilidade, atenção dos outros. Neste sentido, é sintomática a reação do aluno mais agressivo da escola D quando outro aluno quis tomar a liderança do grupo numa dinâmica⁵⁶³:

Dois grupos foram formados para a Sopa das letras e num deles um menino disse espontaneamente: “Eu sou o líder”. [...] começou a provocar uma colega: passou perto dela, puxou o cabelo, deu um tapa em sua cabeça. Ela nada fez. Depois disso, levantou, puxou uma outra colega para matarem aula juntos.

Os adolescentes das escolas C e D moram em bairros violentos e com problemas com o tráfico de drogas. Moram em Barrios onde a renda econômica média dos moradores é

⁵⁶⁰ Relatório de observação do dia 03/11/2009.

⁵⁶¹ 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.

⁵⁶² SOARES, 2005, p. 57-61.

⁵⁶³ Relatório de observação do dia 22/06/2009.

baixa. Seus pais apresentam um baixo nível de escolaridade. Além disso, estão continuamente expostos a uma mídia que oferece sonhos inalcançáveis e provoca revolta e frustração. Assim se expressa um aluno da escola C⁵⁶⁴

O problema está nas grandes empresas, tipo as do futebol. Pra que o Ronaldinho ganhar esse tanto de dinheiro?" "Sabe o que revolta? É você ralar a semana toda para ganhar 1 salário mínimo no final do mês. Aí, no seu dia de folga, domingo, ao ligar a TV está o Sílvio Santos fazendo aviãozinho de nota de R\$100,00. (Escola C)

É a mesma mídia que, nos advertem Basílio e Kramer⁵⁶⁵, glamuriza a violência, erotiza o crime e transforma os criminosos em heróis, que aparecem nos jornais com apelidos no diminutivo dando entrevista e posando para fotos. Os adolescentes ficam expostos aos seus modelos.

Todas estas circunstâncias, unidas a um ambiente escolar altamente favorecedor de comportamentos agressivos, trazem como consequência uma maior quantidade de registros de comportamentos violentos nas turmas C e D. Porém, os escores registrados nas duas aplicações da Escala Fatorial de Sociabilidade não trazem diferenças significativas entre os alunos das quatro escolas⁵⁶⁶. Isto é, os adolescentes das escolas C e D não são nem mais nem menos sociáveis ou antissociais do que os adolescentes das turmas A e B, apenas vivem e estudam em ambientes que favorecem a manifestação de comportamentos violentos. A questão é de educação e controle, não de “modo de ser”. Portanto, mudando as condições ambientais seria possível mudar os comportamentos.

A partir de esta convicção alguns caminhos podem ser apontados, tendo em conta, evidentemente, que a realidade não é tão simples assim nem existem soluções mágicas. Além disso, também podemos afirmar que as condições ambientais não são determinantes no comportamento dos adolescentes, pois existem adolescentes que, mesmo nos ambientes familiares, educativos e ambientais mais desfavoráveis são capazes de manifestar comportamentos pró-sociais (e em ambientes favoráveis comportamentos antissociais), como, de fato, tenho presenciado e registrado ao longo na presente investigação.

⁵⁶⁴ Relatório de observação do dia 06/10/2009.

⁵⁶⁵ BAZILIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 113.

⁵⁶⁶ Ver tabelas 3.8 a 3.12.

4.2.4 Variáveis comportamentais

Cerezo Ramírez⁵⁶⁷ e Garaigordóbil⁵⁶⁸, nas suas pesquisas, descrevem os traços comportamentais associados a alunos violentos. Apenas vou destacar os que se mostraram mais evidentes entre os adolescentes participantes mais agressivos:

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

Os alunos mais agressivos mostraram uma atitude negativa com respeito à escola, falta de interesse pelas tarefas escolares e alto número de ausências. Algumas expressões de diferentes alunos da escola C ilustram isto: “Eu sei que vou passar de ano sem fazer nada. Quando arrumar um emprego, vou tomar na bosta”. “Estou aqui porque minha mãe não deixa eu ficar em casa”⁵⁶⁹.

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. Na escola D, quando a professora começou a dar os comandos para a dinâmica do dia, um aluno gritou: “Tira a mão! Oh, fessora olha aqui”. Como a professora não reagiu outro aluno gritou: “Fessora, ele está te chamando”⁵⁷⁰.

b) Ansiedade alta, baixo autocontrole e autoestima.

A capacidade de tolerância à frustração é mínima, o autocontrole e a capacidade de diálogo também. Querem ganhar sempre, e fazem de tudo para consegui-lo. As diferenças são resolvidas no grito e, em última instância, na briga. Logicamente, este elemento está ligado a uma baixa autoestima reforçada constantemente nas suas relações. O colega que erra é chamado, de imediato, de “burro”. Neste sentido, vale a pena rever parte dos relatos das sessões em que a dinâmica *Sopa de Letras* foi trabalhada nas escolas C e D.

[...] Os grupos se organizaram rapidamente e começaram a traçar estratégias para o jogo. Já na primeira palavra aconteceu comemoração e insulto ao perdedor, e isso aconteceu até o final. O grupo que errou começou a culpar a: “É com Z, sua burra”, “Tira essa menina, ela não sabe escrever”. [...] somente ria. Algumas ameaças e agressões se intensificaram a cada palavra: “Você vai ver na saída”, “Vai

⁵⁶⁷ CEREZO RAMÍREZ, 2002, p. 135.

⁵⁶⁸ GARAIGORDÓBIL, 2002, p. 199-231.

⁵⁶⁹ Relatório de observação do dia 23/06/2009.

⁵⁷⁰ Relatório de observação do dia 25/05/2009.

tomar no cu”, “Não acredito que vocês vão perder”. A Profa. C começou a ajudar o grupo que estava perdendo. Segundo ela, se ela não fizesse isso, o grupo ficaria desestimulado. Nas comemorações havia gritos e batiques nas carteiras. Chutes e empurrões também. Um aluno disse, ao perceber que o grupo que estava vencendo tinha roubado uma letra deles: “Nós vamos parar de brincar porque eles estão roubando”. As táticas foram mudando. O grupo que estava perdendo se posicionou na frente e só um pegava as letras. O outro grupo, então, foi para a frente levando a carteira com as letras. Começou, a partir daí, uma grande confusão. Socos, pontapés, cadeiradas, etc. Até a Profa. C foi atingida por um chute. (Escola C)⁵⁷¹

[...] Uma menina gritou: “Está faltando uma letra!” e a outra disse “O outro grupo roubou.” O menino que tinha pegado a letra a devolveu esfregando-a na cara da colega. A partir daí alguns componentes de cada grupo assumiram a função de atrapalhar o adversário. (Escola D)⁵⁷²

Aliás, uma autoestima baixa é uma característica muito presente entre os adolescentes das quatro escolas participantes na pesquisa. O aluno mais inquieto da escola B foi muito claro ao falar sobre o tema da discriminação por questão de inteligência e afirmar que achava certo as pessoas que o tinham discriminado no colégio anterior (um dos mais prestigiosos de Belo Horizonte) porque ele era “burro mesmo”⁵⁷³.

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

Existe uma grande dificuldade em expressar opiniões próprias. A tendência é aceitar a opinião da maioria. A expressão de sentimentos é vista como fraqueza e têm dificuldade em enxergar as qualidades positivas próprias e do companheiro. Na escola B, quando os alunos deviam falar dos sentimentos em relação aos outros, disseram: “É mais fácil pedir para o colega responder”. É igualmente interessante a observação colocada no relatório da escola C do dia 27 de outubro sobre a influência negativa de algumas lideranças no grupo: “Percebi como a presença de um líder (no caso negativo) comanda o rumo das aulas. Nas últimas dinâmicas os alunos discutiam, se interessavam pelo assunto. Hoje, com o Vinícius em sala, a aula foi bem difícil”.

d) 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

⁵⁷¹ Relatório de observação do dia 30/06/2009.

⁵⁷² Relatório de observação do dia 22/06/2009.

⁵⁷³ Relatório de observação do dia 08/06/2009.

ceder sua parte, mesmo que disso dependa o êxito do grupo. Além disso, a responsabilidade do fracasso do grupo sempre é do outro, do “bode expiatório” de cada turma. Eis o comportamento dos adolescentes da escola D na atividade proposta de localização de objetos com os olhos tampados⁵⁷⁴:

Os alunos foram vendados e nova confusão começou. Todos os meninos que estavam sem a venda começaram a dar tapas e socos nos colegas vendados. Apenas um menino que estava guiando o colega usou palavras agressivas: “Não é aí não, burro!”, “Oh, retardado, vire para a direita”. Todos os demais deram as dicas num tom relativamente baixo, porque eles ficaram perto dos alunos vendados. Algumas vezes pagavam o objeto para o “cego”. A Profa. D permitiu muita confusão, agressão física aos vendados, gritos e trapaças no jogo. E a cada momento o clima de desorganização aumentava.

e) Transtornos psicopatológicos.

Nesta categoria estamos considerando a dependência química de algum dos adolescentes participantes e que era tema de conversa aberta apenas na escola C, apesar de que estava presente, de uma forma ou outra, em todas as escolas participantes. Estes alunos eram os que apresentavam maior número de faltas nas escolas públicas e comportamentos mais negativos quando estavam presentes. Comportamentos agressivos são frequentes nos relacionamentos com os colegas.

Cada escola resolve a questão de forma diferente. Na escola C a polícia é chamada. Na escola A o aluno é expulso sem permitir a intervenção externa.

O clima na escola estava muito tenso. Policiais estavam no pátio e a diretora me disse que três alunos foram pegos no banheiro fazendo uso de drogas. Quando cheguei na sala os meninos já estavam assentados e diziam: “Futuro de todo mundo aqui é ser bandido e mais nada”, “Eu não vou ser bandido, vou ser advogado, assim como meu tio”.⁵⁷⁵

[...], um excêntrico aluno da A1 foi expulso da escola. Durante alguns dias levou para a sala bebida e uma faca. Ameaçava o [...], um aluno bastante indisciplinado da A2. [...], segundo algumas meninas que conversei, usava drogas e teria ficado irritado com um olhar do [...]. Ele disse que um furinho no ombro não o mataria.⁵⁷⁶

Minha experiência como psicólogo escolar me permitia suspeitar da presença de determinados transtornos como dislexia ou déficits de atenção e hiperatividade em vários alunos. Por questões éticas não nos foi permitido o acesso aos arquivos do Serviço de

⁵⁷⁴ Relatório de observação do dia 05/10/2009.

⁵⁷⁵ Relatório de observação do dia 27/10/2009.

⁵⁷⁶ Relatório de observação do dia 17/09/2009.

Psicologia das escolas A e B. As escolas C e D nem tinham o serviço. O único caso do qual tivemos informação foi de um aluno da turma A2 autista com Síndrome de Asperger que foi manipulado pelos colegas no caso de bullying já relatado.

4.3 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ COMO PROCESSO PEDAGÓGICO DINÂMICO: CONFLITO E DIÁLOGO.

Compreendo a instituição escolar desde uma perspectiva sistêmica e ecológica⁵⁷⁷. Assim, na hora de pensar em 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 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...).

Igualmente, a perspectiva também é ecológica, pois aceito o fato de que, os fenômenos psicológicos se produzem dentro de estruturas sociais onde se comunicam conhecimentos, afetos, emoções e valores⁵⁷⁸. Por isso entendo o fenômeno da violência interpessoal como uma resposta do sujeito a uma experiência de socialização truncada. Por ser uma realidade socialmente construída, também pode ser desconstruída e reconstruída num processo pedagógico novo que tenha como eixos fundamentais a centralidade do diálogo e a ressignificação do conflito.

4.3.1 A educação para a paz como processo dialógico-conflitivo

⁵⁷⁷ 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).

⁵⁷⁸ FERNÁNDEZ, 2005, p. 26.

A partir das perspectivas sistêmicas e ecológicas, os problemas da escola em geral, e o fenômeno da violência escolar em particular, 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.

Numa proposta de educação para a paz 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”⁵⁷⁹.

Nesta linha argumenta Marcelo Guimarães quando, a partir de um modelo pós-metafísico de educação para a paz⁵⁸⁰, entende o conflito integrado nos processos humanos e transfere sua problematicidade 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 tornam 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 dinâmicas e atividades propostas no programa acabavam com o comentário dos alunos sobre o que vivenciaram. Inicialmente, tanto durante as dinâmicas realizadas com o grupo de alunos, como no diálogo posterior à conclusão da dinâmica, havia dificuldades para estabelecer um diálogo produtivo nas quatro escolas. Vejamos isto no relatório da terceira aula na escola B: “Ao iniciar a descrição da dinâmica a professora falou da importância de cada um ouvir o outro. E vários alunos disseram Ihhhh!”⁵⁸¹. 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 presente

⁵⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983, p. 79.

⁵⁸⁰ GUIMARÃES, 2005, p. 198.

⁵⁸¹ Relatório de observação do dia 27/04/2009.

pesquisa os adolescentes desejavam ser escutados, até com exclusividade, mas não escutavam.

Edgar Morin⁵⁸² interpreta esta deficiência comunicativa 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, porque, apesar da aparente contradição, a subjetividade se constrói na intersubjetividade: “É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem”⁵⁸³.

No programa psicopedagógico proposto foram criados espaços de encontro na sala de aula, e a resposta dos alunos foi muito positiva. Os adolescentes precisam desses momentos e assim o manifestam: “Achei muito legal essa dinâmica porque a gente ficou em grupo, ouviu a opinião de todos” (escola B). Inclusive houve uma ressignificação da aula de Ensino Religioso entre os alunos da escola D, como já foi salientado anteriormente.

Embora inicialmente apresentem resistência para toda e qualquer tarefa que suponha esforço, acabam participando e exigem a participação dos adultos. As atividades que exigem raciocínio e o uso da escrita somente foram interessantes nas escolas A e B. As dinâmicas que envolvem atividades físicas e são mais movimentadas despertam maior vontade de participação em todas as escolas, assim como as de cooperação. O primeiro impulso sempre é resolver individualmente e na imposição (no xingamento) e, posteriormente, perante o fracasso, se procura o outro e se fecham acordos.

Na turma B apenas um menino deu as coordenadas para o colega. Os demais ficaram em silêncio. [...] Um menino que foi vendado disse que é difícil quando todos falam. Um outro aluno falou que a outra turma estava atrapalhando. Quando, a única menina da sala, foi falar um menino gritou: “Cala boca, burra” e ela disse: “Deixa eu falar”. Concluíram que quando as pessoas não fazem o que eles querem eles as xingam⁵⁸⁴.

A dificuldade dialógica aumenta quando se trata de sentimentos e emoções. Especialmente complicadas resultaram as interações que requeriam algum tipo de contato físico, especialmente entre os rapazes, pois os preconceitos homofóbicos eram fortes em todas as escolas. Numas das atividades na turma A1 dois alunos tiveram o seguinte diálogo: “Não

⁵⁸² MORIN, 2001, p. 123.

⁵⁸³ 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.

⁵⁸⁴ Relatório de observação do dia 15/09/2009.

quero te abraçar”, “Cala a boca, porra”, “É esse bicha querendo me pegar”. A consequência lógica dessa situação foi um ato de violência: um chute. Na turma A2 também recolhemos “pérolas” neste sentido, como a expressão proferida por um aluno quando outro encostou a cadeira no seu pé: “Oh, caralho, olhe meu tênis, seu bicha”.

Igualmente aumentam as dificuldades comunicacionais quando se trata de elogiar ou ter comunicações positivas com os colegas, especialmente entre os homens e nas escolas C e D. Dificilmente alguém poderá reconhecer as qualidades do outro se não reconhecer as próprias, pois é um comportamento estreitamente ligado à autoestima pessoal. Esta relação direta entre capacidade de diálogo e autoestima apareceu de forma clara, e surpreendentemente positiva, conforme a experiência ia avançando. Entendo que é uma questão ligada ao incremento da sensação de segurança e do protagonismo dos próprios adolescentes na medida em que participam das discussões e das decisões do grupo.

A Profa. B1 me disse que notou uma grande mudança na turma nesse primeiro semestre. Falou que os alunos estão conseguindo concluir discussões. Relatou, que através do blog os alunos conseguiram votar a frase que estará na camisa: *Vocês dizem que somos CDFs... Somos capazes de fazer.*⁵⁸⁵ Escola B.

A educação, 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”⁵⁸⁶. 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. Uma gestão negativa do conflito inerente ao encontro de diferentes está na raiz do problema da violência⁵⁸⁷. A intolerância de nossos alunos com o erro alheio 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, conforme foi reconhecido por todos os

⁵⁸⁵ Relatório de observação do dia 22/06/2009.

⁵⁸⁶ HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 95.

⁵⁸⁷ MAGALLÓN, Carmen. Desberdintasuna. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 15.

professores participantes e podemos comprovar na diminuição das ocorrências por atos violentos na escola D.

Não é diferente com o professor, que, em certas ocasiões, tem medo de se expor nesse processo dialógico. É mais fácil mandar os alunos “problemáticos” para a coordenação ou direção do que colocar em risco nossa competência pessoal e profissional. Isso também significa que se cresce no risco e a partir do fracasso. O medo faz o equilíbrio e o diálogo se perderem. Quando o professor abre mão da sua responsabilidade mediadora só resta o confronto ou o descaso⁵⁸⁸. De fato, o aluno quer, exige, essa mediação. Se ele não conseguir a atenção do educador de uma forma a reclama de outra, às vezes de forma violenta:

Quando o Prof. A entrou na sala a maioria dos alunos estava de pé e assim continuou por uns 5 minutos. Em minha frente um aluno chutou o colega que revidou com outro chute. Um outro menino fez questão de arrastar a cadeira e olhar para o Prof. A para ver sua reação. Um colega o imitou.⁵⁸⁹

Na investigação foi observado em todas as turmas que os atos mais graves de violência não surgem “do nada”. Geralmente são fruto de uma dinâmica em forma de espiral estabelecida na sala de aula que, frequentemente, começa com brincadeiras mais agressivas e que acaba com atos de violência e que conta com a passividade do professor, consciente ou não, como fator favorecedor. Vejamos um exemplo desta dinâmica na escola D⁵⁹⁰:

O ambiente era de muita conversa e dispersão. Começou uma guerra de bolinhas que foi aumentando. Alguns alunos começaram a ficar de pé. Começaram tapas, choque de carteiras, um rasgando a folha do outro. Dois meninos começaram a brigar. Enquanto um batia o outro somente ria.

Apesar de que o exemplo colocado seja de uma das escolas públicas, esta evolução de brincadeira a comportamento agressivo foi observada com mais frequência nas escolas particulares. Conforme a auxiliar de pesquisa observou nas suas considerações finais sobre a investigação:

Durante os trabalhos, os comportamentos agressivos verbais foram amplamente registrados por mim, principalmente nas escolas estaduais. Nas escolas particulares o que mais me chamou a atenção foram as brincadeiras agressivas que frequentemente evoluíram para comportamentos agressivos verbais e não verbais.

⁵⁸⁸ BAZILIO e KRAMER, 2008, p. 120.

⁵⁸⁹ Relatório de observação do dia 10/06/2009.

⁵⁹⁰ Relatório de observação do dia 29/06/2009.

Somente será criada a possibilidade de 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”⁵⁹¹. É também uma ruptura com preconceitos e etiquetas e uma abertura à surpresa e ao encantamento com o que o aluno traz. Somente desde essa atitude arriscada e respeitosa, ao mesmo tempo, permite começar uma nova experiência como a vivida pela Profa. C com seus alunos: “Também disse aos demais alunos que aquela tinha sido a melhor aula do ano, pois ela tinha escutado coisas naquela sala que ela nunca esperou ouvir deles: *Vocês devem canalizar essa inteligência de vocês*”.⁵⁹²

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”⁵⁹³. 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 estar abertos também e respeitar o mundo do aluno e a leitura que faz dele, pois “a questão não é quem tem razão, é promover um diálogo que interpela e promova a consciência crítica interna”⁵⁹⁴ (tradução própria).

Somente desde essa leitura podemos construir juntos novas realidades no ambiente escolar. A educadora Fátima Freire, na linha do pai, insiste em que somente se o ato de escuta for percebido como instrumento metodológico de trabalho podem-se perceber as reais necessidades do outro e se torna possível dialogar com o corpo, a existência, do outro:

Sem escuta não existe diálogo. O diálogo requer troca, requer espaço interno, curiosidade amorosa e disponibilidade para o outro. Não sei bem o porquê, não entendo sempre associo um corpo dialógico a um corpo generoso e com mobilidade. Generoso, para crer que o outro tem o que dizer, tem contribuições a dar. Mobilidade para poder criar espaços, dar cabida a outro corpo. Dialogicidade e

⁵⁹¹ FREIRE, 2005, p.136.

⁵⁹² Relatório de observação do dia 06/10/2009.

⁵⁹³ FREIRE, 2005, p.117.

⁵⁹⁴ *Kontua ez da arrazoia nork duen ikustea, gure baitako kontzientzia kritikoa bultzatuko duen elkarrizketa bultzatzea baizik*. MAGALLÓN, 2006, p.170

generosidade são amigas íntimas na minha fantasia. Uma alimenta a outra, são parceiras.⁵⁹⁵

Freire nos fala de qualidades necessárias a uma prática pedagógico-progressista⁵⁹⁶: 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 outra postura.

4.3.2 A educação para a paz como processo formativo: um novo olhar docente.

Entendo, com Miguel Zabalza⁵⁹⁷, 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 desigual.
- A relação é um meio “para”, é dirigida para a consecução de objetivos educativos.

A especificidade das relações na escola reforça a importância do papel do educador, do seu olhar e sua postura pessoal e profissional. A convicção de Freire é que o professor é

⁵⁹⁵ DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 36.

⁵⁹⁶ FREIRE, 2005, p. 120.

⁵⁹⁷ Apud RUBIO, Rosa; BARRIO, Emilio A.; GONZÁLEZ, Maria Candelas. **Psicopedagogia**, 2000. v.2, p. 363.

um ser ético por ser humano, e que por isso é fundamentalmente formador⁵⁹⁸, não apenas professor de uma disciplina e menos ainda “dador de aula”. O ser ético e político do educador é enfatizado também por Moacir Gadotti⁵⁹⁹ para afirmar o caráter pedagógico e emancipador do conflito (e do diálogo) na práxis educacional, e por Carlos Rodrigues Brandão, na sua proposta de uma educação ambiental emancipatória e dirigida à causa da paz⁶⁰⁰. Este autor entende a educação para a paz como uma ação educativa politizada que enfrenta e combate a desumanização legitimada pelos valores do mercado. Assim⁶⁰¹,

É preciso aprendermos e sabermos ensinar às nossas crianças e nossas atitudes não apenas palavras e poemas, mas gestos poéticos e atos políticos que comecem por transformar pessoas e terminem por participar com elas da transformação de suas vidas, de suas sociedades de vida cotidiana e da história.

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 são olhados como os “problemáticos”, estamos criando as condições para eles responderem a essa expectativa. Quando o aluno é visto como sujeito paciente, que precisa ser “curado”, reabilitado, reformado, melhorado pelo educador, e não como sujeito agente, coprotagonista do processo educativo, o aluno também responde a essa expectativa, ou com apatia ou com revolta.

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. 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 e o professor reclama compaixão para a sua pessoa. A reação dos alunos nem sempre é a esperada e, ao perceber fraqueza no professor, a questão disciplinar se complica:

⁵⁹⁸ “Educar é fundamentalmente formar”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 33.

⁵⁹⁹ GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1989, p.24.

⁶⁰⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A canção das sete cores: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005, p.84.

⁶⁰¹ BRANDÃO, 2005, p.14.

No final da aula, devido a conversa excessiva, o Prof. A disse: “Vocês têm noção o quanto machucam a gente? Vocês são muito violentos, maus. Eu saio daqui destruído. Tem muita gente aqui machucada, desiludida”. Enquanto o professor falava, houve um grande silêncio. Alguns risos irônicos também aconteceram.⁶⁰² (Turma A2)

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”⁶⁰³. Uma das consequências 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 coconstrutores de uma nova realidade educativa na escola e na sala de aula com os alunos e colegas e de um novo significado para o conflito. É por isso que na pesquisa o professor teve um papel de coopesquisador. Os saberes dos professores, segundo Tardiff⁶⁰⁴, 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. Conforme escreve no questionário de avaliação o Prof. A sobre as mudanças que o programa trouxe para seu ser/fazer pedagógico: “Estou mais envolvido com o saber conhecer e com o saber conviver, por isso, pesquiso mais, leio mais sobre os assuntos que estão no universo dos adolescentes para poder entendê-los e melhor ajudá-los”.

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. Na observação do trabalho dos professores durante a pesquisa de campo este aspecto apareceu com nitidez. A Profa. D mostrou que somente o professor que tem uma autoestima adequada é capaz de promover a autoestima dos alunos.

A Profa. D distribuiu as folhas para iniciar a dinâmica. Percebendo que um aluno ficou sem, desculpou-se. Os grupos se formaram com facilidade e trabalharam bem. A professora se aproximou de mim e disse: “Acho bonitinho porque eles fazem direitinho a atividade”. Continuou dizendo que o que a chateia é a falta de compromisso dos professores, exemplificando o professor de educação física que não acompanha os alunos até a sala. Patrícia é uma profissional séria e dedicada. Disse-me que valoriza muito o trabalho dela e que insiste para os alunos se

⁶⁰² Relatório de pesquisa do dia 23/09/2009.

⁶⁰³ TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 230.

⁶⁰⁴ TARDIFF, 2002 p. 266-269.

valorizarem. Disse também que gostaria muito que a pesquisa continuasse no próximo ano porque ela continuará com a turma.⁶⁰⁵ (Escola D)

A turma trabalhou bem. Interagiam-se, faziam comentários, ajudavam os colegas. Patrícia circulou na sala e sempre elogiava os alunos: “Isso mesmo, [...]..”, “Ficou legal, [...]..”. No final eles mostravam suas produções uns aos outros.⁶⁰⁶ (Escola D)

Conhecimento, compreensão e disponibilidade ajudaram a criar um vínculo afetivo e pedagógico interessante com os alunos. De fato, junto com a confiança, são as características dos educadores mais valorizadas pelos próprios alunos. Os alunos da escola A destacam estas qualidades do seu professor: “Ele é acolhedor, gente boa, ajuda todo mundo”; “É gente boa, confiável e nos dá bons conselhos”.

Ser “gente boa” parece resumir o que os alunos pedem do professor. Eis algumas mensagens enviadas pelos alunos da escola C para mim um dia (22 de setembro) que não fui para a aula:

Estamos com saudade de você como professor e gente boa. Eu gosto dela (da Profa C) mais você é mais gente boa.

Cole Manolo. Aparece aí parceiro.

Manolo é nóix.

A expressão “gente boa” vai junto a “parceiro” e “nóix”. Neste sentido, é significativo o carinho e respeito mostrado pelos alunos da escola B pela Profa. B1 que, ao se referir à turma sempre usava o verbo na primeira pessoa, incluindo-se. Vejamos um exemplo desta atitude da professora sustentada desde o começo da experiência: “Na volta à posição original das carteiras houve organização e rapidez. A professora disse *Silêncio, agora vamos aprender a ouvir, inclusive eu*. Houve um grande silêncio. Um aluno aplaudiu”.⁶⁰⁷

O programa psicopedagógico implementado tentou reforçar essa atitude de estar, caminhar e descobrir junto. É um novo olhar e agir em que professor e aluno são “parceiro” e “nóix”. Alguns sinais apontam para o surgimento nessas turmas, especialmente da escola C e D, de uma realidade nova a partir deste outro olhar:

- Somente em um dos encontros os pesquisadores, concretamente Valéria, a pessoa que estava auxiliando na observação, tiveram um problema sério de disciplina ou falta de

⁶⁰⁵ Relatório de pesquisa do dia 16/11/2009.

⁶⁰⁶ Relatório de observação do dia 28/09/2009.

⁶⁰⁷ Relatório de observação do dia 27/04/2009.

respeito com um dos adolescentes participantes na escola C. Mesmo assim, o adolescente envolvido percebeu o erro e tentou reverter a situação pedindo desculpas.

Enquanto anotava as profissões que estavam no quadro percebi um aluno me filmando. Depois disso ele mostrou para um colega e guardou o celular. Imediatamente perguntei o porquê da filmagem. Ele falou: “Não fiz isso. Meu celular está dentro da mochila”. Continuei dizendo que o vi me filmando e ele então se alterou e veio para perto de mim com o aparelho na mão. “Pode olhar se fiz isso. Olha”, com um tom alterado. A turma se exaltou e a Profa. C quis chamar a vice-diretora. O menino continuou agressivo, dizendo: “Vocês não acreditam na gente. Pode olhar que não fiz nada disso”. Diante da confusão e da agressividade do menino resolvi pegar minha coisas e ir embora. Mas o menino veio correndo atrás, com um tom de voz totalmente diferente., que já estava abrindo para mim o portão, afastou o menino. Ele dizia: “Me desculpa. Volte para a sala”. Falei que hoje não voltaria mais. Mas ele insistiu dizendo: “Mas me fale que você me desculpou”.⁶⁰⁸

- Ninguém era obrigado a participar das atividades e, salvo raras exceções, todos os presentes participavam.
- Na avaliação final, o 81% dos alunos manifestou querer continuar com o programa. O 100% no caso das escolas públicas.

A dinâmica estabelecida nos encontros influenciou de diferentes maneiras os professores participantes, mas sempre de forma positiva, conforme vimos ao analisar os questionários de avaliação dos educadores. Quem conseguiu mudar seu olhar deseja que o outro também o faça e não quer parar nessa caminhada:

Poderíamos criar e desenvolver outros projetos. E na execução deles, deveríamos estabelecer prazos e metas para uma melhor avaliação e aprimoramento do nosso modo de agir e de conceber novas ideias (Prof. A).

Poderia ter sido ainda melhor se não fosse no 5º horário, depois da aula de Educação Física. Se quiser no ano de 2010 continuo aplicando as dinâmicas. Os alunos me perguntaram se no ano de 2010 vai continuar.

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”⁶⁰⁹. E entende por isso:

⁶⁰⁸ Relatório de observação do dia 03/11/2009

⁶⁰⁹ PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-154.

- Prevenir a violência, tanto física quanto simbólica, 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.
- 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.

Assim, enfrentar os dilemas éticos do trabalho educativo implica, desde este novo “saber docente” (Tardiff) ou “competência profissional” (Perrenoud) ressignificar o conflito, isto é, olhá-lo, entendê-lo e enfrentá-lo desde uma nova perspectiva, como elemento pedagógico.

4.3.3 Conteúdos de aprendizagem para uma educação para a paz

A educação para a paz assume, e assumiu durante décadas, a questão do conflito, da violência e da pró-sociabilidade⁶¹⁰ como conteúdo básico. 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, coordenada por Jacques Delors,

⁶¹⁰ FERNÁNDEZ, 2005, p. 98.

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 ser⁶¹¹:

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 integral. 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 intersubjetividade e no diálogo estamos afirmando, igualmente, nossa opção por uma educação para a solidariedade. Para o educador basco Luis Alfonso Aranguren educar na solidariedade supõe construir uma dinâmica pedagógica na qual os educadores se transformam em “acompanhantes de pessoas”, na sua vida e experiências concretas para conseguir aumentar a “competência pessoal do aluno”, isto é, todos os seus recursos pessoais que se expressam em potencialidades intelectuais, procedimentais e atitudinais⁶¹².

⁶¹¹ DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. p. 101-102.

⁶¹² ARANGUREN, Luis Alfonso. **Elkartasuna**. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 139-140.

No pensamento pedagógico contemporâneo não se fala exclusivamente de conhecimentos, mas de atitudes, valores e procedimentos, dimensões próprias do enfoque sócio-afetivo⁶¹³. Neste enfoque, o pedagogo catalão Rafael Grasa⁶¹⁴ 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: autoestima, respeito, tolerância...

A 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. Tenho 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. Em palavras de Carlos Rodrigues Brandão⁶¹⁵:

Ainda que sejam emoções, sentimentos ou fontes naturais de motivação inatas à nossa espécie, como nas ideias de Humberto Maturana, o amor, a solidariedade, a cooperação e, enfim, a paz são valores e conhecimentos. São saberes, sentidos e sensibilidades assimiláveis. A paz se cria. A paz se vive. A paz se aprende a criar e a viver.

As habilidades escolhidas para serem trabalhadas no programa e positivamente relacionadas com comportamentos pró-sociais foram quatro: autoestima baseada numa autoimagem realista, expressão e compreensão de sentimentos a partir de uma atitude empática, relações de cooperação, ajuda e participação e resolução de conflitos (controle de

⁶¹³ BURGET, 1999, p.95ss.

⁶¹⁴ 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. 125.

⁶¹⁵ BRANDÃO, 2005, p. 13.

impulsos, diálogo e mediação). As limitações da pesquisa desenvolvida, sobretudo temporais e organizativas, nos obrigaram a deixar de lado outras variáveis igualmente importantes, mas comparativamente, de menor relevância segundo a bibliografia consultada. A questão temporal também restringiu a possibilidade de ter uma visão mais clara dos efeitos do programa na vida dos adolescentes participantes.

Os resultados finais do trabalho apresentam avanços significativos na diminuição de comportamentos violentos, especialmente nas escolas estaduais. Foi paradigmática a presença da penúltima sessão do programa na escola C (no dia 17 de novembro) da diretora para comunicar pessoalmente aos alunos que “a turma tinha melhorado muito”.

Em relação aos comportamentos pró-sociais trabalhados no programa deduzimos, a partir dos depoimentos dos participantes, indícios de crescimento em todas as turmas, mas em diferente medida. O incremento de comportamentos relacionados com a expressão e compreensão de sentimentos e a cooperação são maiores do que os relacionados com autoestima e resolução de conflitos. Mesmo assim, nesta última variável, todos os atores participantes reconhecem um aumento da capacidade de diálogo entre eles. Neste sentido, resulta paradigmático o comportamento registrado dos alunos da escola C, a mesma turma citada várias vezes na presente pesquisa precisamente pela sua baixa capacidade para lidar com os conflitos, numa das aulas:

Ao retornamos para a sala um menino espontaneamente trouxe a cadeira que tínhamos levado. Todos se assentaram afastados e Manolo pediu que se aproximassem. Imediatamente e com muita ordem e tranquilidade eles formaram um círculo e começaram o debate que durante todo o tempo foi muito bom. Os alunos escutavam a opinião dos colegas, ora as completavam, ora discordavam, mas sempre com argumentação e respeito. (...) Esse mesmo menino, de repente, disse: “Resumindo: Se a sala tiver lotada e só um aluno tiver fazendo bagunça, devemos deixá-lo sozinho, porque assim ele vai parar.”. Outro menino disse: “Numa briga você deve ficar calado e virar as costas”. “O que não pode é, numa briga, colocar o dedo na cara.” A aula terminou com os alunos pedindo para Manolo continuar.⁶¹⁶

A escola aparece como um espaço de relações sociais ricas em características próprias, individuais e de classe e a sala de aula como um cenário de trocas, violências, conflitos, contradições e tensões entre atores. Nossa pesquisa escolheu esse palco tentando mudar o roteiro da peça representada. Durante 9 meses fomos mais do que expectadores apenas. Fomos atores coadjuvantes junto com os protagonistas, adolescentes e educadores, do

⁶¹⁶ Relatório de observação do dia 01/08/2009.

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 concretizado em sinais que apontam para a resposta afirmativa à pergunta fundamental da pesquisa: educar para a paz é possível.

Embora no capítulo segundo da presente tese se recolham sugestões que orientam a construção de uma educação para a paz, considero adequado finalizar o último capítulo colocando os três alicerces que fundamentam esta proposta. Além dos resultados da presente investigação, retomo um dos referenciais teóricos mais importantes na área, o educador Xesús Jares⁶¹⁷, para me ajudar a sintetizar os eixos fundamentais da proposta.

- a) Organização democrática e participativa da estrutura educativa, que assuma o direito à participação de todos os segmentos da comunidade como um valor fundamental da dinâmica pedagógica. A criação de espaços de decisão, participação, comunicação e confiança em relação a conteúdos, metodologias e procedimentos organizativos e disciplinares são estratégias possíveis e recomendáveis.
- b) Inovar pedagogicamente:
 - a. Trabalhando desde a transversalidade de forma efetiva, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais⁶¹⁸ recomendam, de forma a envolver todos os professores e suas disciplinas num projeto comum.
 - b. Habilitando, na grade curricular, horários específicos obrigatórios semanais onde as questões relacionadas com a educação para a paz⁶¹⁹ possam ser trabalhadas em todos os níveis de ensino da Educação Básica.
 - c. Adotando uma perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos e no planejamento das metodologias específicas.

⁶¹⁷ JARES, Xesús. Giza eskubideen alderdi globala eta hezkuntza-esparruan ematen zaien jakintza-adarrem arteko tratamendu orokorra. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 39-45.

⁶¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 são 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 transversais: Ética, Orientação Sexual, Ambiente, Saúde, Estudos Econômicos e Pluralidade Cultural.

⁶¹⁹ Isabel Fernández distingue três grandes áreas de interesse dentro da educação para a paz: a educação para o desenvolvimento sociopeçoal (que compreende educação para a saúde, para o consumo, sexual, para a vida em sociedade e para as relações interpessoais), a educação para a cidadania e a educação intercultural. FERNÁNDEZ, 2005, p. 99-100.

- c) Implementar uma metodologia que tenha em conta os seguintes princípios:
- a. Educar desde uma visão crítica e propositiva.
 - b. Educar desde e para a ação: viver a paz e os direitos humanos.
 - c. Estar ligado à realidade da comunidade onde se insere a escola.
 - d. Manter a coerência entre os fins e meios a serem usados.

Neste contexto mais amplo, o programa psicopedagógico apresentado na investigação aparece como uma proposta metodológica viável e adequada, conforme os resultados da mesma nos mostram, que poderá ser adaptado e ampliado para ser trabalhado em diferentes disciplinas. Especialmente significativa resultou na pesquisa a ressignificação que os alunos das escolas públicas fizeram da aula de Ensino Religioso que foi “usada” para a aplicação do programa. Eis alguns textos escritos na avaliação final dos alunos da escola D:

Eu vou falar a verdade eu não gostava de aula de religião mas eu comesei a gostar por causa da dinâmicas [...] agora eu comesei a gostar da professora eu comesei a fazer a atividades da dinâmica eu gostei da bricadeira.

Eu gostei do Ensino Religioso, por que ela dá uma atividade muito legal para nois.

Numa realidade de desvalorização, e até desprezo, da disciplina de Ensino Religioso por parte das equipes gestoras, educadores e alunos, principalmente na rede pública de ensino, a pesquisa realizada ilumina possíveis caminhos de revalorização e ressignificação da mesma desde uma proposta de educação para a paz. Esta possibilidade é legitimada e reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER- ao propor cinco eixos organizadores do conteúdo da disciplina. Um deles é a ética⁶²⁰, o *ethos*, que compreende conteúdos estabelecidos a partir dos conceitos de alteridade (orientações para o relacionamento interpessoal), valor (normas de cada tradição religiosa) e limite (limites éticos).

Evidentemente, como ficou manifesto, a proposta de conteúdos vem acompanhada de uma proposta metodológica coerente, onde a participação, a flexibilidade, a criatividade e a ludicidade caminham juntas. Não é por acaso, como já foi explicado anteriormente, que o programa é constituído de dinâmicas de grupo. Se esta questão é relevante para todas as

⁶²⁰ FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009, p. 55-57.

idades, quando o trabalho é desenvolvido com adolescentes a questão é central. Esta afirmação vai ao encontro da avaliação escrita de um adolescente da escola D: “Aprendi que estudar não é só olhar para o livro, só copiar não. Estudando a gente se diverte também como, por exemplo, a dinâmica que eu gosto muito”.

Desde a elaboração do projeto de pesquisa estou ciente de que 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 atuais. Porém, foi 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. A palavra chave é *possibilidade*, ponto de encontro entre a Ética e a Pedagogia. Perante novos desafios educacionais, novas formas de convivência e estilos de vida solidários podem e devem ser pensados, promovidos, criados no âmbito escolar e social. Fazemos nossas as palavras, e a convicção esperançosa, de Aranguren⁶²¹:

A educação em valores não é a aplicação de um manual de Ética no contexto da ação social; pela sua fundamentação, tanto a educação quanto a ética se assentam no terreno da apropriação de possibilidades com as quais vamos construindo nossa vida e, conseqüentemente, situam-se no terreno do dinamismo e da mudança. Há educação e há ética ali onde as coisas podem e devem ser de outro modo, ali onde se semeiam novas realidades, mais humanizadoras e mais justas. (Tradução própria)

⁶²¹ *La educación en valores no es la aplicación de un manual de Ética en el contexto de la acción social; por su misma fundamentación, tanto la educación como la ética se asientan en el terreno de la apropiación de posibilidades nuevas con las que vamos construyendo nuestra vida y, por ende, se ubican en el terreno del dinamismo y del cambio. Hay educación y hay ética allí donde las cosas pueden y deben ser de otro modo, allí donde se siembran nuevas realidades, más humanizadoras y justas.* ARANGUREN, Luís. **Educación en el sujeto solidario**. Bilbao: Bakeaz, 2004, p.14.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É atribuída a Gandhi a frase “não há caminho para a paz, a paz é o caminho”. A paz não é um objetivo a ser alcançado nem um estado de bem-estar definitivo. É caminho, é processo, é dinâmica, é movimento, é vida... Como foi revelado ao longo do presente texto, é construída na caminhada e nunca completada. Por isso entendo que as considerações são chamadas de “finais” por estarem situadas na parte conclusiva do texto e nem tanto por esgotarem a questão ou serem definitivas. Apenas são contribuições para trilhar esse caminho em nossas escolas. Outras contribuições deverão vir a partir do aprofundamento e discussão posteriores do material apresentado.

Igualmente ficou suficientemente claro na investigação apresentada que para fazermos junto aos nossos adolescentes esse caminho não existem fórmulas mágicas nem receitas milagrosas. Muitas das questões levantadas já foram expostas por outros autores e são conhecidas por muitos educadores. No texto apenas foram colocadas em destaque e relacionadas com novos elementos. Não podia ser diferente se tratando de um objeto de estudo tão complexo nas suas causas, manifestações e efeitos como o fenômeno da violência. Por isso, embora estejam formuladas em forma de teses, as considerações finais derivadas da investigação realizada não devem ser entendidas de forma isolada, mas formando um tecido, entrelaçadas, de forma a observar o resultado final como os vitrais de uma igreja gótica, à distância e no seu conjunto, para entender seu significado e captar sua beleza.

Vitral 1

O diálogo inter-religioso é condição necessária para a paz entre as nações, pois não existe uma paz puramente política ou religiosa. A paz se abraça com a justiça. Desde sua própria identidade e mesmo reconhecendo que não são simétricas, totalmente iguais, equiparáveis e intercambiáveis, todas, desde a sua singularidade, as grandes religiões mundiais são chamadas a enriquecer-se num processo de abertura e diálogo mútuos. Todas apresentam elementos que lhes permitem ser caminhos de salvação/libertação e instâncias de

oposição, crítica, resistência e superação das contradições provocadas pela globalização neoliberal. Entre eles, destaca-se o reconhecimento da dignidade fundamental de todo ser humano, o chamado à fraternidade e à compaixão, e a sensibilidade perante os oprimidos da terra. Assim, iluminados pelo sonho comum da paz, nesse processo dialógico é possível e necessário estabelecer uns mínimos éticos comuns que orientem a construção de uma nova ordem mundial. O projeto de um *ethos* comum é possível a partir de duas premissas axiológicas básicas: todo indivíduo deve ser tratado humanamente, pois possui uma dignidade inviolável e inalienável, e a regra áurea presente em muitas religiões (não faças ao outro o que tu não queres que te façam).

Vitral 2

A realização do projeto de um *ethos* mundial passa pelo trabalho educativo com crianças e jovens. A escola aparece como o lugar privilegiado de encontro, diálogo, resolução pacífica de conflitos, de construção de subjetividades a partir de uma abordagem criativa e enriquecedora do conflito intra e interpessoal. A educação nos valores deve ter seu espaço definido no âmbito escolar, já que tem sentido uma educação moral hoje desde um enfoque integral e solidário. A partir do trabalho na sala de aula, é possível atingir outros âmbitos e espaços de convivência. Destacam-se na pesquisa um sujeito e um espaço determinados:

- O adolescente. 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 disciplina de Ensino Religioso, que pode ser ressignificada e valorizada, especialmente na rede pública de ensino, a partir de uma proposta de educação para a paz que favoreça elementos inter-religiosos e interculturais. A metodologia deve ser coerente e motivadora, fazendo que a participação, a flexibilidade, a criatividade e a ludicidade caminhem juntas. O uso planejado e adequado de técnicas e dinâmicas de grupo favorece o engajamento dos adolescentes nas aulas. Na avaliação final, o 81% dos alunos manifestou querer continuar com o programa. O 100% no caso das escolas públicas.

Vitral 3

O fenômeno da violência escolar é complexo, multifatorial e pluricasual, 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. Os tipos de violência física e simbólica exercidos, assim como os atores envolvidos são diversos. Não existe uma única variável responsável da violência nas escolas. São múltiplas e estão inter-relacionadas. A partir da 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:

- Familiares: carência de estruturas que sejam referência clara para o adolescente e que lhe deem sentido de pertença, práticas de disciplina inconsistentes, uso da violência na resolução de conflitos familiares e de castigos corporais e o isolamento social da família.
- Escolares: entorno escolar violento e pequeno envolvimento da comunidade, infraestrutura física deficiente ou deteriorada, dinâmica violenta nas relações interpessoais, estrutura pedagógica insuficiente ou inadequada, especialmente a falta de critérios disciplinares claros e compartilhados por todos os segmentos da comunidade escolar e educadores pessoal e profissionalmente desvalorizados e desmotivados. Este quadro é especialmente grave nas escolas da rede pública de ensino.
- Socioeconômicas e culturais: entorno socioeconômico deprimido e violento e baixo nível de escolaridade no entorno familiar.
- 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 autoestima, 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.

Vitral 4

Numa proposta de educação para a paz a dialogicidade e o conflito são elementos centrais do processo educativo libertador. Neste contexto, o educador é um provocador de conflitos e um mediador do diálogo e do encontro na procura de soluções. O papel mediador do educador é imprescindível. Quando desiste dele, o processo educativo se trunca e aparece a violência como única solução aos conflitos pessoais e interpessoais. Conhecimento, flexibilidade, compreensão e disponibilidade ajudaram a criar um vínculo afetivo e pedagógico interessante com os alunos. Junto com a confiança, são as características dos educadores mais valorizadas pelos próprios alunos. Um novo olhar docente, que veja o aluno como parceiro e o conflito como oportunidade pedagógica é condição necessária para a construção da paz. 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. Existe uma relação direta entre motivação, envolvimento e resultados percebidos. Daí deriva-se a necessidade, especialmente urgente na rede pública de ensino, de cuidar e valorizar os profissionais da educação como condição *sine qua non* para a elevação da qualidade da oferta educacional em todos os níveis. Todos os educadores participantes na pesquisa mostraram satisfação, em diferente medida, com a experiência realizada e os resultados da mesma.

Vitral 5

Os escores registrados nas duas aplicações da Escala Fatorial de Sociabilidade não trazem diferenças significativas entre os alunos das quatro escolas participantes. Isto é, os adolescentes das escolas C e D, públicas, não são nem mais nem menos sociáveis ou antissociais do que os adolescentes das turmas A e B, particulares, apenas vivem e estudam em ambientes que favorecem a manifestação de comportamentos violentos. A questão é de educação e controle, não de “modo de ser”. A questão da violência escolar não está relacionada diretamente com classe socioeconômica e sim com determinadas condições ambientais. Alunos das escolas A e B, nas escolas C e D teriam uma alta probabilidade de desenvolver comportamentos similares dos registrados no estudo. Qualquer proposta de educação para a paz deve passar por uma melhoria substancial na qualidade da oferta pública de ensino Fundamental e Médio, a começar pela infraestrutura. Isso significa investimento maciço de recursos materiais e humanos.

Vitral 6

Em relação aos comportamentos pró-sociais trabalhados no programa (autoestima, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos) existem, a partir dos depoimentos dos participantes, indícios de crescimento em todas as turmas, mas em diferente medida. O incremento de comportamentos relacionados com a expressão e compreensão de sentimentos e a cooperação são maiores do que os relacionados com autoestima e resolução de conflitos. Mesmo assim, nesta última variável, todos os atores participantes reconhecem um aumento da capacidade de diálogo entre eles. Os resultados finais do trabalho apresentam avanços importantes e significativos na diminuição de comportamentos violentos, especialmente nas escolas da rede pública, onde a satisfação com a experiência vivenciada foi maior. Se essa diminuição é causada especificamente pela aplicação do programa proposto somente poderia ser verificado com a existência de grupos-controle nas escolas participantes que permitissem avaliar o peso real da variável independente. Igualmente, mesmo detectando-se um aumento em quatro das cinco turmas participantes das médias das pontuações obtidas pelos alunos na aplicação pré-test e pós-test do questionário EFS, a hipótese de um aumento estatisticamente significativo na pontuação por causa da aplicação do programa psicopedagógico trabalhado foi rejeitada. Este dado indica a necessidade de processos educacionais de longo prazo na área de educação nos valores.

Vitral 7

A investigação realizada deve incentivar novas pesquisas para contrastar e aprofundar nos resultados apresentados. Entendo que existe margem para um estudo mais acurado dos efeitos específicos do programa trabalhado através de uma pesquisa experimental com grupos-controle. Do mesmo modo, devido às limitações no foco e no tempo que são próprias de uma tese de doutorado alguns temas apontados superficialmente no texto poderão ser estudados melhor posteriormente:

- A questão de gênero na relação professor-aluno.
- Relações de poder na escola e violência.
- A formação de educadores para a paz.
- Identidade docente e violência.
- Relação escola/família numa proposta de educação para paz.

- Educação para paz e educação não formal.
- Educar para a paz nas medidas socioeducativas.

Vitral 8

Finalmente, a afirmação mais importante derivada do presente texto é a resposta à pergunta central da investigação: sim, é possível educar para a paz em nossas escolas, aumentar os comportamento pró-sociais e diminuir os comportamentos violentos através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação. O comportamento violento é aprendido na interação social e pode ser desaprendido. Evidentemente, como já foi salientado anteriormente, não é a solução “definitiva” para o complexo fenômeno da violência, que precisa ser abordado desde outras perspectivas, principalmente estrutural e de política pública, mas indica um caminho possível para os educadores no dia a dia da sala de aula. Igualmente, qualquer proposta de educação para a paz dificilmente obterá resultados imediatos, pois a educação em valores exige processos contínuos e sistemáticos. Contudo, neste contexto mais amplo, o programa psicopedagógico proposto na investigação aparece como uma proposta metodológica viável e adequada, conforme os resultados da pesquisa nos mostram, que poderá ser adaptado e ampliado para ser trabalhado em diferentes disciplinas e âmbitos educativos, formais ou não.

Comecei a presente tese afirmando a primazia da motivação religiosa na decisão de escolher o tema da educação para paz. Quero acabar da mesma forma afirmando, com o teólogo basco Xabier Pikaza, que “não há verdade cristã independente do amor” e “não há amor cristão sem oferta e desdobramento de paz”⁶²².

⁶²² PIKAZA, Xabier. Violência e diálogo das religiões. Um projeto de paz. São Paulo: Paulinas, 2008, p.230.

REFERÊNCIAS

- A SANTA SÉ: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.htm
Acessado em 01/05/09
- http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/peace/index_po.htm
Acessado em 15/05/09.
- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **La adolescencia 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.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- ACKOFF, Russel Lincoln. **Planejamento de pesquisa social**. São Paulo: EPU, 1975.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AGUIAR, Norma. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 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.
- ALTMANN, Walter. O pluralismo religioso como desafio ao ecumenismo em América Latina. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) **Sarça ardente**. Teologia em América Latina: Prospectivas. São Paulo: Paulinas, SOTER, 2000, p.391-414.
- ALUNOS DA ESCOLA DE BARBIANA. **Carta a uma professora**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985
- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança**. Paulo Freire no CMI. São Paulo: ASTE, 2005.

AN-NA'IM, Abdullahi Ahmed. *Qur'an, sharia e direitos humanos*. Fundamentos, deficiências e perspectivas. **Concilium**, n. 228, v.2, p.72-80, 1990.

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.

ARANGUREN, Luis Alfonso. **Educar en el sujeto solidario**. Bilbao: Bakeaz, 2004.

_____ Elkartasuna. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 115-154.

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.

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

AZUAR-FARIAS, Maria; OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramacciotti. Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.2, n.2 (Dec.), p. 39-46, 2006.

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

BAIRROS DE BELO HORIZONTE: <http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br>, acessado em 01/11/2010

BARROS, Marcelo. **O sonho de paz**. A unidade nas diferenças: ecumenismo religioso e o diálogo entre os povos. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ Fundamentos teológicos e espirituais para o macro-ecumenismo. **Cadernos do CEAS**, n.187, p.45-64, maio/junho 2000,

_____ Uno e múltiplo. Deus numa perspectiva humanista. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko. **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 103-119.

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

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2002

BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

- BOBBIO, Norberto. **El problema de la guerra y las vías de la paz**. Barcelona: Gedisa, 1966. p.49.
- BOFF, Leonardo. **Jesucristo y la liberación del hombre**. Madrid: Cristiandad, 1981.
- _____ **Princípio de compaixão e cuidado**. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- _____ **Saber cuidar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____ **Virtudes para um outro mundo possível**. Convivência, respeito e tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____ **La opción-tierra**. La solución para la tierra no cae del cielo. Santander: Sal Terrae, 2008
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BORNKAMM, Günther. **Jesús de Nazaret**. Salamanca: Sígueme, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- 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.
- _____ **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDT, Hermann. “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”. A exclusividade do cristianismo e a capacidade para o diálogo com as religiões. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 42, n.2, p. 5-22, 2002.
- BRANSTEIN, Jean-François; PEWZNER, Eveline. **História da Psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- BRONFENBRENNER, Urie A. **Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos**. Teoria e prática. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- 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.
- CÁCERES, Aldo Marcelo. Hans Küng: globalización y ética mundial. **Revista Agustiniana**. n.146, v.48, p.415-423, 2007.
- CALAZANS, Márcia Esteves. Vivência juvenil e a mediação de conflito na sala de aula. **Educação**, v. 36, n.1, p. 84-89, 2003.
- CAMPOS, Herculano; JORGE, Sâmia Dayana. Violência na escola; uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Em aberto**. Brasília, v.23, n.83, p.107-128, mar. 2010.
- CAPALDI, Deborah M.; PATTERSON, Gerald R. Relation of parental transitions to boys adjustment problems. I. Linear hypothesis. II Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. **Developmental Psychology**, v. 27, n.1, p. 489-504, 1991.

- CARTA DA TERRA. <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html> Acessado em 28/05/2010.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: educations, knowledge and action research**. Londres: Falmer Press, 1986.
- 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. 280-292.
- CARVALHO, Alysso Massote. Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 2000, vol.13, n.1, p.81-88.
- CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ / UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. **O estado da paz e a evolução da violência**. A situação da América Latina. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. **Conductas agresivas en la edad escolar**. Madrid: Pirámide, 2002.
- CID-10: <http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm> Acessado em 23/05/2008.
- CIRIGLIANO, José Gustavo.; VILLAVARDE, Aníbal. **Dinámica de grupos y educación**. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1997.
- CONIC, **Manual da Campanha da Fraternidade-2005**, São Paulo: Salesiana, 2005.
- 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.
- 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.
- 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**. 6ª 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.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DÍAZ-ALEGRIA, José María. Rostro jesuánico. In VARIOS AUTORES. **50 Cartas a Dios**. 3. ed. Madrid: PPC, 2006, p.66-69.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**. 3ª ed., São Paulo : Brasiliense, 1990.
- DOVIDIO, John F. e GAERTNER, Samuel L. Reducing prejudice: Combating intergroup biases. **Current directions in Psychological Science**, v.8, n.4, p.101-105, 1999.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DSM-IV TR: <http://www.psicosite.com.br/cla/DSMIV.htm> Acessado em 23/05/08.

DUPUIS, Jacques. **Rumo a uma teologia cristã do pluralismo religioso**. São Paulo: Paulinas, 1999.

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

EISENBERG, Nancy. Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. **Personality & Social Psychology Bulletin**, v.17, n.3, p.273-282, 1991.

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.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FARRINGTON, David P. The challenge of teenage antisocial behavior. In RUTTER Michael J. (Org.). **Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, p. 83-130, 1995.

FEDERAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS EPISCOPAIS DA ÁSIA. Documento síntese (1998). In BIZON, José; DARIVA, Noemi; DRUBI, Rodrigo (Orgs.) **Diálogo inter-religioso. 40 anos da declaração Nostra Aetate. 1965-2005**. São Paulo: Paulinas: 2005, p. 262-278.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**. O clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia Clínica**. Vol.18, n.2, 2006, p.49-62.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio: o dicionário do século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1975.

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.

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

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

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**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 36-48.

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. 94-112.

FREDRICKSON, Bárbara L. The value of positive emotions. **American Scientist**, v. 91, n.1, p.330-335, 2003.

FREINET, Célestin. **Parábolas para uma pedagogia popular**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

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.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

_____ **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988

_____ **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRITZEN, Silvino J. **Treinamento de líderes voluntários**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF: **Situação mundial da infância 2011**. Caderno Brasil. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm, acessado em 01/03/2011.

GABLE, Shelly L.; Haidt, Jonathan. What (and Why) Is Positive Psychology? **Review of General Psychology**, vol. 9, n. 2, p. 103–110, 2005.

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

GALTUNG, Joham. **Peace by peaceful means**. Oslo: Sage/PRIO, 1996.

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: Pirâmide, 2000.

GARAUDY, Roger. Os direitos do homem e o islã. Fundamentos, tradição e violação. **Concilium**, Petrópolis, n. 228, v.2, p. 55-71, 1990.

GARAY, Joaquín Ernesto. Possíveis contribuições da teologia pluralista da libertação à construção de uma ética mundial. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko. **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 261-276.

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 01/03/2011

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

- GEBHARDT, Günter. De Chicago à convocação para a Cidade do Cabo 1999. **Concilium**, n.292, v.4, p.40-59, 2001.
- GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GERQUELIN, Juliane; CARVALHO, Maria Cristina N. Escola e comportamento anti-social. **Ciências & Cognição**, v. 11, n.1, 2007, p.132-142.
- GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GÓIS, César Wagner de Lima. Psicologia Comunitária. In SENA E SILVA, Maria de Fátima, BRAZ DE AQUINO, Cassiano Adriano. **Psicologia Social**. Desdobramentos e aplicações. São Paulo: Escrituras, 2004, p.137-167.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere. **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw-Hill, 2000.
- GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- 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.
- GOULART, Íris B. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GOUVEIA, Aparecida J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, 49, maio 1984, p.67-70.
- GUARESCHI, Pedrinho. Ética. In STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.49-57.
- 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.74-93.
- GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4ª 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.
- GRAWITZ, Madeleine. **Méthodes des sciences sociales**. Paris: Dalloz, 1992. v.2

- HASSELMANN, Christel. A Declaração sobre Ética Global de Chicago. **Concilium**, n.292, v.4, p.25-39, 2001.
- HEMERSON, Landercy. Violência escolar mobiliza PM. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 18 mar. 2011, Caderno Gerais, p.24.
- HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike M. **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HICK, John. **Teologia cristã e pluralismo religioso**. O arco-iris das religiões. São Paulo: Attar, 2005.
- HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- IDÌGORAS, José Luís. **Vocabulário Teológico para América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1983.
- INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo, Pioneira, 1986.
- JARES, Xesús. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____ Giza eskubideen alderdi globala eta hezkuntza-esparruan ematen zaien jakintza-adarrem arteko tratamendu orokorra. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 21-45.
- JEREMIAS, Joaquim. **La promesa de Jesús para los paganos**. Madrid: Fax, 1974.
- _____ **Las parábolas de Jesús**. 6. ed. Estella: Verbo Divino, 1981.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. **Cooperation and competition: theory and research**. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- JOMIER, Jacques. **Para conocer el Islam**. Estella: Verbo Divino, 1989.
- JOÃO PAULO II, **Mensagem do dia Mundial da Paz**, 2001. <http://www.patriarcado-lisboa.pt/vidacatolica/vc-num6.htm> Acessado em 16/04/2006.
- KAGAN, Jerome. Comportamento anti-social. Contributos culturais, vivenciais e temperamentais. In: FONSECA, Antônio Castro (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p. 1-10.
- KASPER, Walter. **Jesús, el Cristo**. 5ª ed. Salamanca: Sígueme, 1984.
- KAZDIN, Alan E.; BUELA-CASAL, Gualberto. **Conducta antisocial**. Madrid: Pirâmide, 1998.
- KEYES, Corey Lee M.; HAIDT, Jonathan. (Eds.). **Flourishing: Positive psychology and the life well lived**. Washington DC: APA, 2003.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, suppl.1, São Paulo, 2006, p.3-11.

- KLINBERG, Otto. Public opinion and nuclear war. **American Psychologist**, 39, n.1, p.1245-1253, 1984.
- KNITTER, Paul F. Prólogo. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Org.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo, Paulinas, 2008.
- KOTHOLY, Antony; GHELLER, Erinida G. Religiões orientais. In GHELLER, Erinida G. (Org.) **Cultura religiosa**. O sentimento religioso e sua expressão. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 53-76.
- KÜNG, Hans. **¿Existe Dios?** Madrid: Cristiandad, 1979.
- _____ **El desafío cristiano**. Madrid: Cristiandad, 1982.
- _____ **Projeto de ética mundial**. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo, Paulinas, 1991.
- _____ **Teologia a caminho**: Fundamentação para o diálogo ecumênico. São Paulo, Paulinas, 1999a.
- _____ **Una ética mundial para la economía y para la política**. Madrid: Trotta, 1999b.
- _____ **Religiões do mundo**. Em busca dos pontos comuns. Campinas: Verus Editora, 2004.
- 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.
- 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.
- LÄHNEMANN, Johannes. O Projeto Ethos Mundial. Um desafio à educação. **Concilium**, n.292, v.4, p.137-155, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paul: Atlas, 2003.
- LARANJEIRA, Carlos Antônio. A análise psicossocial do jovem delinqüente: uma revisão da literatura. **Psicologia em Estudo**. V.12, n.2 (mayo/agosto), p. 221-227, 2007.
- LARSON, Ron; FARBER, Betsy. **Estatística aplicada**. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- LÈON-DUFOUR, Xavier. **Vocabulário de Teologia Bíblica**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 2.ed. São Paulo:Harbra, 1987.
- LIBÂNIO, João Batista. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIMA MONTEIRO, Maria Therezinha. **Aprendizagem cooperativa e autonomia**. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/download/aprendizagem.doc> Acessado em 24/06/2006.
- LINDSKOLD, Sverre; HAN, Gyuseog: GRIT as a foundation for integrative bargaining. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 14, n.2, p. 335-345, 1988,

LOPES NETO, Aramis. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81, n.5 Supl, p. 164-172, 2005.

LÓPEZ, Daniel; PIERA, Virgínia; KLAINER, Rosa. **Diálogos com crianças e jovens**. Construindo projetos educativos em e para os direitos humanos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÓPEZ, Esther; BERRIOS, Pilar; AUGUSTO, José María. **Introducción a la Psicología Social**. Jaén: Ediciones del lunar, 2008.

LORENZ, Konrad. **La acción de la naturaleza y el destino del hombre**. Madrid: Alianza, 1988.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LÜDKE, 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.

MACHADO, Lourdes. Saúde mental e trabalho: perspectivas. In FERREIRA, Diana; NEBENZAHL, Luis Carlos; RAJÃO, Nanci das Graças (Orgs.). **Psicologia: integrando o trabalho, o social e as organizações**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010, p.51-57.

MACHADO, Teresa. Vinculação e comportamentos anti-sociais. In FONSECA, Antônio (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p. 291-321.

MACKAL, Karl P. **Teorías psicológicas de la agresión**. Madrid: Pirámide, 1979.

MAGALLÓN, Carmen. Desberdintasuna. In MARTINEZ DE BRINGAS, Asier (Zuz.). **Giza eskubideen inguruko hezkuntzaren teoria eta praktika**. Zarautz: Gipuzkoako Foru Aldundia-Giza Eskubideetarako, Enplegurako eta Gizarteratzeko Departamendua, 2006, p. 155-172.

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-BARÓ, Ignacio. **Acción e ideología**. Psicología Social desde Centro-América. 8.ed. El Salvador: UCA, 1997.

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

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.

MENS SANA: http://geovanidaquimica.blogspot.com/2008_11_01_archive.html, Acesso em 02/11/2010

MILLER, Alice. **Por tu próprio bien**: raíces de la violencia en la educación del niño. Barcelona: Tusquets, 1985.

MILLER-JOHNSON, Shari; COIE, Jhon D.; MAUMARY-GREMAUD, Anne; e BIERMAN, Karen. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 54, n.1, p. 345-356, 2002.

MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). **Investigação-Ação**: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MO SUNG, Jung. **Deus numa economia sem coração**. Pobreza e neoliberalismo: um desafio à evangelização. São Paulo: Paulinas, 1992.

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

MORAES, Maria Cecília Leite; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Resiliência: uma discussão introdutória. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 6, n.1/2, p.70-75, 1996.

MORAES, Raquel et al.: Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.20, n.1, p.167-177, 2007.

MORIN, Edgar et al. **Idéias contemporâneas**. São Paulo: Ática 1989.

_____ **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, Felá. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1994.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. A educação moral do adolescente no meio escolar. In: SCHAPER, Valério (Org.). **VI Salão de Pesquisa da EST**. São Leopoldo: EST, 2005. CD, ISBN 85-89754-10-3.

_____ **Educar para a paz**: análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes. 2007. 151 p. Dissertação para a obtenção do Mestrado em Teologia. Faculdades EST.

MURTA, Sheila Giardini. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.20, n.1, p.1-8, 2007.

MYERS, David G. **Explorando a Psicologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2003.

NASCIMENTO, Rubens Ferreira do. Pesquisa-ação e oficinas psicossociais. Recursos metodológicos de trabalho social-comunitário. In GUERRA, Andréia (et al.) **Psicologia Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003, p. 209-226.

NEILL, Alexander. **Minha luta pela liberdade de ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1975.

NICHOLS, Michael P.; SCHWARTZ, Richard C. **Terapia Familiar**. Conceitos e Métodos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens e hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.105-120.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; HUTZ, Claudio Simon. **EFS – Escala Fatorial de Socialização**: manual de aplicação. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2007.

OLIVEIRA, Rui A. Costa. Esforços no diálogo ecumênico, interreligioso e intereclesial. **Revista Lusófona de Ciências das Religiões**. Ano IV, n.7-8, p. 141-160, 2005.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia e sociedade**. Vol.19. n.1. jan/abril, p. 90-98, 2007.

ORTEGA RUIZ, Rosario; A. MORA MERCHÁN, Joaquín. El problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, p. 46-50, jun. 1998.

PACHECO, Janaina; ALVARENGA, Patrícia; REPPOLD, Caroline; PICCININI, César Augusto; HUTZ, Cláudio Simon. Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência: Uma Perspectiva Desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.1, p.55-61, 2005.

PACHECO, Cláudia Regina Costa; CUNHA, Jorge Luiz. “Caminhando Sobre O Fio Da Navalha”: Um estudo sobre a antípoda violência x não Violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo e autoridade a partir das falas docentes. **Sociais e Humanas**., vol.20, n.1 (jan./jun.), p.85-98, 2007.

PAULA, Elisabete M.M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002.

PALUDO, Simone; KOLLER, Sílvia H. Psicologia positiva, emoções e resiliência. In DELL’AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 69-86, 2006.

PANIKKAR, Raimon. Toda religião autêntica é caminho de salvação. In VÁRIOS AUTORES. **Ecumenismo das religiões**. O catolicismo obrigado a sair do seu gueto. Petrópolis, Vozes, 1971a.

_____. Hinduísmo e Cristianismo. In VÁRIOS AUTORES. **Ecumenismo das religiões**. O catolicismo obrigado a sair do seu gueto. Petrópolis, Vozes, 1971b.

_____. **Cultural disarmament**. The way to peace. Luisville: Westminster John Knox Press, 1995a.

_____. **Invisible harmony**. Essays on contemplation & responsibility. Minneapolis: Fortress Press, 1995b.

_____. A interpelação do pluralismo religioso. Teologia católica do terceiro milênio. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Org.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 235-252.

PATTERSON, Gerald R.; REID, John B.; DISHION, Thomas J. **Antisocial boys**. A social interactional approach. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHILLIPS, Bernhard S. **Pesquisa social: estratégias e práticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIAGET, Jean. **El criterio moral en el niño**. 13 ed. Barcelona: Fontanella, 1977.

_____. **Seis estudios de Psicología**. 10.ed. Barcelona: Labor, 1981.

_____. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIKAZA, Xabier. **Violência e diálogo das religiões**. Um projeto de paz. São Paulo: Paulinas, 2008.

POLETO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In DELL'AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.19-44.

POPPER, Karl Rudolf. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE.
http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8173&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=39184&chPlc=39184 Acessado em 02/11/2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES. **Plano Diretor de Ribeirão das Neves**. Ribeirão das Neves: Prefeitura Municipal, 2006.

PREUSS, Horst Dietrich. **Teologia do Antigo Testamento**. v. 1. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999. v. 1.

PUIG, José Maria; NOVELLA, Anna Maria; ESCARDÍBUL, Susagna; MARTIN, Xus. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAISER, Konrad. Ordem mundial e ética global. **Concilium**, n.292, v.4, p.17-24, 2001.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2002.

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.

RICCI, Louis. Psicologia Comunitária Transformativa. In GUERRA, Andréia (et al.) **Psicologia Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003, p.227-243.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Souza. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.9, n.1, p. 225-239, 2004.

RODRIGUES, Éder. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade no estado democrático de direito**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

RUBIO, Rosa; BARRIO, Emílio A.; GONZÁLEZ, Maria C. **Psicopedagogía**. Alcalá de Guadaíra: Mad, 2000, v. 2 e 3.

RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**, v.21, p.119-144, 1999.

_____ Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de alguns percursos cruciais. In FONSECA, Antônio (Ed.). **Comportamento anti-social e crime**. Coimbra: Almedina, 2004, p.11-38.

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

SALUM, Maria José. O sujeito de direitos, o ECA e o sujeito adolescente. In HELENO, Camila; RIBEIRO, Simone (Orgs.). **Criança e adolescente: sujeito de direitos**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010. p.47-63.

SAMPEDRO, José Carlos. **Un camino en cuatro etapas**. Valencia: Aguaclara, 1988. v. 2.

SAMUEL, Albert. **Para comprender las religiones de nuestro tiempo**. Estella: Verbo Divino, 1989.

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.

SAUD, Laura Fogaça; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9 n.1, p.47-57, 2005.

SCHILLING, Flávia. A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 209-223.

SCHILLEBEECKX, Edward. **Jesús**. La historia de un viviente. Madrid: Cristiandad, 1983.

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; BRUNO, Patrícia. **Da violência à integridade**. Um programa sobre a espiritualidade e a prática da não violência ativa. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Inclusão social, resiliência e docência: uma pista para construir fortalezas quando tudo parece o caos. **Revista de Educação do Cogeime**, n.30 (junho), p. 35-42, 2007.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-SEDH; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA-UNICEF; OBSERVATÓRIO DE FAVELAS E LABORATÓRIO DE ANÁLISE DA VIOLÊNCIA-LAV/UERJ. Disponível em **Índice de Homicídios na Adolescência**. Brasília, 2010. www.direitoshumanos.gov.br/2010/12/08-dez-2010, acessado em 12/12/10.

SELIGMAN, Martin E.P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v.55, n.1, p. 5-14, 2001.

SILVA, Clemildo Anacleto da; RIBEIRO, Mário Bueno. **Intolerância religiosa e direitos humanos**: mapeamentos de intolerância. Porto Alegre: Sulina/Editora Universitária Metodista, 2007.

SINPRO-MG:

<http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=119&IdMateria=902>

Acessado em 01/05/09.

SINNER, Rudolf von. Diálogo inter-religioso. Dos “cristãos anônimos” às teologias das religiões. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v.34, n.145, p.553-576, 2004a.

_____ Religião e poder. Para a sustentabilidade política do mundo. **Concilium**, n.308, v.5, p.105-116, 2004b.

_____ Religião e paz: teses a partir de uma visão cristã em perspectiva evangélico-luterana. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 17-30, jun. 2006

_____ **Confiança e convivência**. Reflexões éticas e ecumênicas. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

SIVARAKSA, Sulak. Direitos humanos no contexto da solução de problemas globais. Perspectiva budista. **Concilium**, n. 228, v.2, p. 90-104, 1990.

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.

_____ Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STALSETT, Sturla. **Religió n en la globalizaci3n**: integraci3n o resistencia? 2004 (mimeo).

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

STRECK, Danilo R. Uma casa com muitas moradas: educaç3o para um outro viver junto. In CELADEC-Comisi3n Evangélica Latinoamericana de Educaci3n Cristiana. **Educaci3n y Ecumenismo em América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CELADEC, 2004, p.41-61.

_____ **Angicos (Freire) e Barbiana (Milani)**: Leituras de mundo e radicalidade pedagógica. www.sbec.org.br/evt2008/trab42.pdf Acessado em 01/05/09.

SUESS, Paulo. Pluralismo e missão: por uma hermenêutica da alteridade. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Orgs.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 89-112.

SULLIVAN, Harry Stack. **Concepciones de la Psiquiatria Moderna**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1959.

TAMEIRÃO, Felipe. Violência e juventude: de que se trata? In HELENO, Camila; RIBEIRO, Simone (Orgs.). **Criança e adolescente: sujeito de direitos**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2010, p. 65-75.

RIGOTTI, José Irineu; TOSTA, Sandra (Coord.). **Rede particular de ensino: vida de professor e violência na escola**. Belo Horizonte: SIMPRO-MG, 2009. Disponível em <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?idCanal=118&IdMateria=1286> Acessado em 25/11/2009.

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

TEIXEIRA, Faustino. A interpelação do diálogo inter-religioso para a teologia. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) **Sarça ardente**. Teologia na América Latina: perspectivas. São Paulo: Soter/Paulinas, 2000, p. 415-434.

THEISSEN, Gerd. **La sombra del galileo**. Las investigaciones históricas sobre Jesús traducidas a un relato. Salamanca: Sígueme, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11.ed. São Paulo: Cotez, 2002.

TRIPODI, Tony et al. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

TRIVIÑOS, Augusto, N.S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

TUBILLA RAYO, José. **Educación em Derechos Humanos**. Rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UAI:

http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/04/01/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=104924/em_noticia_interna.shtml. Acessado em 02/11/2010

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.

VAN DER VALK, Jolande C.; VERHULST, Frank C.; STROET, Therese M.; BOOMSMA Derrit I. Quantitative genetic análisis of internalizing and externalizing problems in a large sample of 3-year-old twins. **Twin Research**, n.1, p. 25-33, 1998.

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.

VEIGA, Feliciano. **Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais**. Coimbra: Almedina, 2007.

VIGIL, José María. Por uma espiritualidade pluralista da libertação. In BARROS, Marcelo; TOMITA, Luiza Etsuko (Orgs) **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 219-236.

_____ Epílogo-Teologia pluralista: os dados, as tarefas, sua espiritualidade. In VIGIL, José Maria; TOMITA, Luiza E.; BARROS, Marcelo (Orgs.). **Teologia pluralista libertadora intercontinental**. São Paulo: Paulinas, 2008, p.367-382.

VIGNERON, Jacques M. J.; GOTTIEB, Liana. **Diálogos sobre educação...e se Platão voltasse?** São Paulo: Iglu Editora, 1989.

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

WÂNGBY, Marguit; BERGMAN, Lars; MAGNUSSON, David. Development of adjustment problems in girls: What syndromes emerge? **Child Development**, v.70, n.3, may/june, p. 678-699, 1999.

WENTZEL, Kathryn R.; CALDWELL, Kathryn. Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic in middle school. **Child Development**, v.68, n.1, p. 1198-1209, 1997.

WILFRED, Felix. Cristianismo e cosmopolitismo – Para uma universalidade inversa. **Concilium**, n. 319, v.1, p. 120-131, 2007.

WILGES, Irineu. **Cultura religiosa: as religiões no mundo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

WORD COUNCIL OF CHURCHES: <http://www.oikoumene.org> Acessado em 01/05/09.

YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In DELL'AGIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, M^a Ângela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 45-68.

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

ZALUAR, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. **Sociologia Problemas e Práticas**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 19-24, 2002.

ZENGER, Erich. **Introdução ao Antigo testamento**. São Paulo: Loyola 2003.

ZERO HORA, Porto Alegre, 4 de outubro de 2005, Polícia.

ZILLES, Urbano. Projeto de uma ética mundial. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v.37. n.156, p. 223-229, 2007.

ANEXO A - PLANILHA DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA

| PLANILHA DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA | |
|---|----------------------|
| DIA | PARTICIPANTES |
| ATIVIDADES | |
| COMPORTAMENTOS ANTISSOCIAIS | |
| VERBAIS | |
| NÃO VERBAIS | |
| COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS | |
| AUTO-ESTIMA | VERBAIS |
| | NÃO VERBAIS |
| EXPRESSÃO E COMPREENSÃO DE SENTIMENTOS | VERBAIS |
| | NÃO VERBAIS |
| RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO | VERBAIS |
| | NÃO VERBAIS |
| RESOLUÇÃO DE CONFLITOS | VERBAIS |
| | NÃO VERBAIS |
| OBSERVAÇÕES DIVERSAS | |

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ADOLESCENTE

Escola _____ **Data** _____

1. Numa escala de 1 a 10 indica quanto gostastes da experiência.

2. De quais atividades gostastes mais e por quê?

3. De quais atividades gostastes menos e por quê?

4. Comentastes com alguém o que temos feito nos nossos encontros?

5. O que aprendestes em nossos encontros?

6. Gostarias de continuar? Do mesmo jeito? O que mudarias?

7. Outras observações.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

| QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PARA EDUCADORES | | | | | | | | | | | |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Nome e data | | | | | | | | | | | |
| Avalie de 1 a 10 os itens seguintes | | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 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 intervenção | 1. Auto-estima | | | | | | | | | | |
| | 1.1 Auto-imagem | | | | | | | | | | |
| | 1.2 Satisfação pessoal | | | | | | | | | | |
| | 1.3 Imagem positiva do outro | | | | | | | | | | |
| | 2. Expressão/compreensão de sentimentos | | | | | | | | | | |
| | 2.1 Expressão de sentimentos | | | | | | | | | | |
| | 2.2 Empatia | | | | | | | | | | |
| | 2.3 Respeito | | | | | | | | | | |
| | 3. Relações de cooperação | | | | | | | | | | |
| | 3.1 Participação | | | | | | | | | | |
| | 3.2 Relações de ajuda | | | | | | | | | | |
| | 3.3 Coesão grupal | | | | | | | | | | |
| | 4. Resolução de conflitos | | | | | | | | | | |
| | 4.1 Autocontrole da agressividade | | | | | | | | | | |
| | 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.

ANEXO D – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO: DINÂMICAS DE GRUPO⁶²³

| |
|--|
| MÓDULO I AUTOCONHECIMENTO |
| DINÂMICA 1 ÁRVORE DE APRESENTAÇÃO |
| <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência de si mesmo: incrementar o autoconhecimento. • Ampliar o conhecimento dos companheiros de grupo. |
| <p>Descrição da atividade:</p> <p>O grupo situa-se em frente a um mural grande de papel e desenha várias árvores com numerosas ramas. No mínimo deve haver tantas ramas quanto os membros do grupo. Os participantes recebem uma tarjeta de cartolina para fazer sua apresentação. Nesta tarjeta escrevem seu nome, realiza um desenho que represente algo que gosta e uma descrição verbal, uma frase indicando algo que não informou no desenho. Posteriormente, quando vão terminando, devem colar a sua tarjeta em alguma rama da árvore de apresentação desenhada no mural. Em último lugar, quando todas as tarjetas tiverem sido coladas, os membros do grupo devem observar por um tempo as tarjetas de seus companheiros. Todos devem ler as tarjetas dos demais.</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor: evitar que se observem uns aos outros quando realizam a atividade. Pegar as tarjetas de tal modo que se possa ler com facilidade. Se o grupo se conhece e se faz tempo podem-se utilizar outras situações que requeiram maior implicação emocional; por exemplo, surpreenda os seus companheiros e informe algo que não sabem, desenhe a sua melhor recordação, ou uma experiência que te impressionou... • Observador: Recolher as tarjetas de apresentação para análise posterior. Registrar em um diário a dinâmica grupal e como realizaram a atividade (desenho na tarjeta e a observação dos demais) e as verbalizações do debate (perguntas formuladas e respostas dadas pelo grupo). |
| <p>Discussão:</p> |

⁶²³ Como base para a escolha das dinâmicas a serem usadas traduzi e adaptei as 60 utilizadas pela Dra. Maite Garaigordóbil em um programa de educação em direitos humanos desenvolvido no País Basco em 1998 com 178 adolescentes de ambos os sexos. Cfr. 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.

Se posicione frente às árvores depois do tempo de observação das tarjetas de apresentação e questione. Este exercício nos ajudou a conhecer melhor nossos companheiros? Você descobriu afinidades com outros companheiros (atividades que eles gostam e são similares as suas)? Haveis observado outras atividades gostosas de desfrute, diferentes das suas?

Material:

Vários metros de papel de embalagem.
Cartolinas de várias cores. Cola.
Pincel atômico. Canetinhas e lápis de cor.

Tempo: 30 minutos

Estruturação grupal: Pequenos grupos.

**DINÂMICA 2
ESPELHO**

Objetivos:

- Tomar consciência de si mesmo: Incrementar o autoconhecimento.
- Refletir sobre a percepção de si mesmo e a origem de suas percepções.
- Analisar o impacto da sua auto-imagem e a auto-percepção em sua conduta.
- Aprender estratégias para modificar o seu auto-conceito negativo.

Descrição da atividade:

Entrega-se a cada participante uma lista com 52 adjetivos (26 positivos e 26 negativos) e cada um olha para as descrições (observe os modelos). Em primeiro lugar cada participante descreve como é sua mãe, selecionando da lista os adjetivos para descrevê-la. Enquanto se lêem os adjetivos, anotam-se os selecionados da lista para que se apresentem na hora da descrição. Em segundo lugar, e tapando as respostas prévias, seleciona os adjetivos com os quais seu pai lhe descreve. Em terceiro lugar, realizando a mesma operação, tapando as respostas prévias, seleciona os adjetivos que descrevem como ele vê um amigo e os amigos, e, em último lugar, como se vê a si mesmo.

Na hora da apresentação das descrições, observar suas respostas, analisando individualmente: (1) o conceito positivo e negativo que tem de sua mãe, seu pai, um amigo e de si mesmo (número de adjetivos positivos e negativos em cada avaliação; (2) com qual pessoa ele se vê mais parecido e como se vê a si mesmo.

Notas:

- Professor: Na fase do debate e da exposição pública dos adjetivos

selecionados deve ser voluntária, já que o principal objetivo é a reflexão sobre si mesmo.

- Observador: Recolher as folhas de resposta para análise posterior. Registrar no diário as verbalizações da fase do debate.

Discussão:

Este exercício ajudou-o a conhecer-te melhor?

Espero que cada um tenha refletido sobre a imagem que tem de si mesmo e como crê no que os outros vêem. São parecidas ou muito diferentes as imagens que tem de si mesmo das imagens que os outros têm de você?

De onde procedem as idéias que temos de nós mesmos? Como formamos a imagem que temos de nós mesmos?

Achas que as idéias que temos sobre nós mesmo influenciam no comportamento que temos e nas coisas que nos acontecem? Ocorre-te algum exemplo? Podemos trocar a imagem que temos de nós mesmos? Como?

Material:

Uma lista de adjetivos e uma folha com os dados a serem preenchidos por cada participante. Um lápis e uma cola.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: individual

Uma olhada no espelho: lista de adjetivos

| | | | |
|--------------|---------------------|------------------|-------------|
| Valente | Mau | Generoso | Trabalhador |
| Desobediente | Confiante | Grosseiro | Pessimista |
| Enfadado | Amistoso | Honesto/Otimista | Cuidadoso |
| Sincero | Obediente | Egoísta | Débil |
| Esperto | Descarado | Impopular | Bom |
| Cooperador | Preguiçoso | Educado | Genioso |
| Inseguro | Desconfiado | Covarde | Agressivo |
| Estúpido | Desalinhado | Infeliz | Inteligente |
| Popular | Triste/Independente | Caprichoso | Razoável |
| Forte | Dependente | Rápido | Feliz |
| Criativo | Dominante | Mal educado | Lento |
| Alegre | Divertido | Insolidário | Torpe? |
| Amável | | | Tonto |

Hora da resposta. Uma olhada no espelho. Como os outros me vêem?

| Mãe | Pai | Amigo | Eu mesmo |
|-----|-----|-------|----------|
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

DINÂMICA 3 AUTOBIOGRAFIA

Objetivos:

- Incrementar o autoconhecimento mediante a sua autodescrição.
- Ampliar o conhecimento em relação aos demais.

Descrição da atividade:

Durante 5-10 minutos cada participante faz sua autobiografia, escrevendo em uma folha dados significativos de sua vida (descrição aberta: irmãos, coisas que gosta e coisas que não gosta, experiências que tem vivido, habilidades que possui...). A auto-descrição deve ter no máximo dez linhas. Depois de escrita a autobiografia, se organiza as equipes de seis ou sete membros, e cada equipe realiza a atividade simultaneamente. Um membro de cada equipe fica como secretário e recolhe as autobiografias e no momento de partilha faz a leitura em voz alta. O resto dos membros deve tentar adivinhar de que companheiro se trata.

Nota:

- Observador: Recolher as autobiografias de cada participante para análise posterior.
Registrar as verbalizações da fase da discussão.

Discussão:

Este exercício ajudou-o a conhecer a si mesmo e aos seus companheiros?
Foi difícil descobrir os autores das autobiografias?

Material: folhas. Lápis.

Tempo: 30 minutos

Estruturação grupal: individual/ Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 4 ENCONTROS

Objetivos:

- Incrementar o autoconhecimento e o conhecimento em relação aos demais.
- Reflexão sobre comportamentos distintos associados às coisas que dão prazer ou desprazer.
- Melhorar o autoconceito (variação)

Descrição da atividade:

Entrega-se a metade de uma folha para cada participante na qual deve escrever em cinco minutos:

- No ângulo superior esquerdo: Uma coisa que lhe faça feliz.
- No ângulo superior direito: Sua 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.

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 roda.

Notas:

- Professor: Pode-se usar o jogo em outras ocasiões. Outras perguntas podem ser feitas como: o que fazes no domingo à tarde, uma coisa boa que tem acontecido a pouco, uma pessoa famosa que te pareça interessante, teu programa favorito de TV, que animal gostarias de ser, o lugar onde vivias quando tinhas quatro anos, o que te faz infeliz, o que fazes bem, o que trocarias de ti mesmo se fosse possível...
- Observador: Recolher as papeletas de cada participante para análise posterior. Registrar as verbalizações do debate.

Variação:

- Encontros para melhorar a autoestima: 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.

Discussão;

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? Este exercício nos ajudou a conhecer melhor nossos companheiros? Outras perguntas em função das questões abordadas podem ser feitas.

Material: folhas e lápis.

Tempo: 45 minutos

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

**DINÂMICA 5
CARICATURA**

Objetivos:

- Reflexão sobre a autoimagem: rasgos físicos salientes.
- Estimular o sentido cômico a respeito de si mesmo.

Descrição da atividade:

Em uma folha, cada participante anota seu nome, realizando uma caricatura de si mesmo acrescentando um apelido. Em primeiro lugar devemos definir o conceito de “caricatura” (análise de rasgos físicos salientes e exagero dos mesmos para conseguir uma imagem cômica). Nas instruções deve-se enfatizar a idéia de utilizar o tempo que for necessário para realizar bem a caricatura. Depois de desenharem, pode fazer um contorno tipo porta retrato. Posteriormente, expõem todas as caricaturas sobre um mural, e todos vão observando. Ao final da fase de observação, o grupo elege as três que apresentam resultado mais criativo e que foram mais bem realizadas. Se possível, a eleição deve ser feita por consenso, e se não for possível nesta fase inicial do programa, realizar a eleição das três melhores pela escolha da maioria.

Notas:

- Observador: Recolher as produções para análise posterior. Registrar os comentários realizados, entretanto observando as caricaturas e o tempo de debate.

Variação:

- Caricatura de um amigo: agrupá-los por duplas, cada membro simultaneamente realiza a caricatura do companheiro que lhe é colocado como parceiro.

Discussão:

É difícil jogar ridicularizando nossa imagem física? O resultado foi divertido? Que caricaturas são mais divertidas?

Variação:

- O que tem de parecido na caricatura que realizou seu parceiro?

Material:

Folhas, lápis, borracha e pincel preto (um para cada participante).
Varias caixas de tintas com cores diferentes e papel para montar o mural.

Tempo: 45 minutos

Estruturação grupal: individual / Grande grupo

DINÂMICA 6 PÁPEIS SOCIAIS

Objetivos:

- Tomar consciência do que pessoalmente nos torna atraentes e rejeitados.

- Projetar prospectivamente a autoimagem.
- Analisar os papéis sociais e sua significação.

Descrição da atividade:

Aproximadamente durante dez minutos os participantes vão ao quadro-negro, um grupo de cada vez, e escrevem o papel social (professor, ladrão, dona de casa, cozinheiro, mecânico, médico, artista, advogado, polícia...) que poderiam assumir ao longo de sua vida.

Posteriormente, serão dados outros dez minutos durante os quais os participantes vão ao quadro-negro e marcam com um ponto os papéis que desempenhariam com gosto.

Em um terceiro momento, e aproximadamente durante outros dez minutos, vão ao quadro-negro e marcam com uma cruz os papéis sociais que não gostariam de desempenhar.

Em último lugar analisam os papéis sociais mais valorizados e desvalorizados e os participantes explicam as razões de suas escolhas e rejeições.

Notas:

- Professor: Fomentar a participação de todos os membros do grupo em todos os momentos.
- Observador: Registrar os papéis sociais eleitos/rejeitados e os argumentos para a eleição e rejeição dos mesmos.

Discussão:

A discussão centra-se: 1) na significação dos papéis sociais eleitos e rejeitados (que tarefas implicam, que imagem social tem esse papel, que simboliza...) e 2) que razões induziram a eleição e a rejeição.

Material: quadro-negro

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 7 FOCO

Objetivos:

- Criar um clima grupal positivo e de confiança.
- Reforçar o próprio conhecimento e o conhecimento dos demais.
- Melhorar o autoconceito e o conceito dos demais.

Descrição da atividade:

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 percebeu a respeito do companheiro FOCO*. Só se pode escrever qualidades reais, e dizer, o que realmente tem o companheiro. Deveis estar convencido que o que escreveu é verdade. Antes de começar reflita por uns momentos sobre as qualidades de seu companheiro. Quando todos terminam cada um verbaliza, o FOCO das qualidades que pôs e entrega a etiqueta com o que escreveu. O que está no centro as recolhe e cola a sua folha. Logo se oferece outro voluntário e se repete o exercício, até que passe 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.

Notas:

- Professor: Enfatizar que enumerem qualidades positivas que os companheiros tenham. 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.

Discussão:

Como você percebeu o resultado do exercício? Fácil, difícil, agradável, embaraçoso...? Haveis descoberto qualidades nos vossos companheiros? Gostou mais de encontrar coisas positivas que escrever sobre os companheiros? Por quê? Que características anunciadas pelos companheiros que gostou mais e o que o surpreendeu mais? Você se sente melhor que antes de fazer o jogo? Sabemos dizer aos demais o positivo e o negativo? Alguém recebeu alguma mensagem negativa? Que tipo de mensagem positiva apareceu com mais frequência? Quantas mensagens positivas apareceram em cada equipe?

Material: uma folha, um lápis e cinco etiquetas adesivas de tamanho grande para cada participante.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

**DINÂMICA 8
ESPELHO MÁGICO**

Objetivos:

- Identificar virtudes e qualidades pessoais a fim de melhorar o autoconceito, a autoestima e a confiança em si mesmo.
- Expressar emocionalmente sentimentos positivos a seu respeito.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, organizar as equipes de seis ou sete membros que vão realizar a atividade

simultaneamente. Em cada equipe, os participantes devem colocar-se em frente a um espelho simbólico e pensar três qualidades que tenham (sou responsável, agradecido, cuidadoso, alegre, pacífico, esportista, prestativo, colaborador, livre, independente,...), escrevendo-as em um papel.

Posteriormente, e por turnos, cada participante sai do centro do círculo e o resto dos membros da equipe deve indicar as qualidades positivas que possui essa pessoa. Quando os membros da equipe indicam as qualidades do companheiro que está no centro, este deve dizer se acertaram e em que qualidades. E assim sucessivamente se repete o processo com todos os membros da equipe. Posteriormente se abre um debate no grande sobre as diferenças entre a autoimagem e a imagem que tem dos demais.

Discussão:

Como se sentiram diante do espelho? Como se sentia quando os membros da equipe faziam comentários positivos sobre você? Eram coerentes suas palavras e sua expressão corporal? Era fácil pensar virtudes dos membros da equipe? E de si mesmo?

Material:

Tempo: 45 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

**MÓDULO II
COMUNICAÇÃO INTRAGRUPO**

**DINÂMICA 9
QUE SE PODE FAZER PARA...?**

Objetivos:

- Estimular a comunicação intragrupo: desenvolvimento de hábitos de escuta ativa.
- Analisar as dificuldades de tomar decisões por consenso.
- Aprender técnicas de resolução de problemas (criatividade)
- Melhorar a autoestima, as estratégias cognitivas de interação social...(variará em função do problema exposto ao grupo)

Descrição da atividade:

Na primeira fase formam-se equipes em grupos de seis ou sete pessoas para debater o tema em questão. Pode-se dar a todos da equipe o mesmo tema para debate (como pode-se dar a cada equipe um tema distinto e se pode trabalhar dois ou três temas diferentes de cada vez que se expõe esta atividade para a equipe). Alguns exemplos de temas que podem ser discutidos:

- Que podemos fazer para ganhar amigos (estratégias de interação social).
- Que posso fazer se quero deixar de sentir que sou incapaz, que não sirvo,

que não me atrevo, que tenho muitas falhas (baixa autoestima)

- Que posso fazer para estar contente (estratégias de controle emocional)
- Que posso fazer para dar-me bem com os demais (estratégias de interação social).
- Que posso fazer para fazer parte de um grupo (estratégias de interação social).
- Que posso fazer para integrar-me a um novo grupo na sala de aula (relação de ajuda).

Em primeiro lugar, cada equipe nomeia um secretário, que registrará as respostas que vão enumerando os membros de sua equipe em relação ao problema colocado. Nesta primeira fase se devem aceitar sem críticas todas as respostas que emitem os membros da equipe (tempestade de ideias). Em segundo lugar, cada equipe deve classificar as respostas pelas que há mais consenso, e dizer, a estratégia utilizada e em que situações todos os membros da equipe estavam de acordo. Quando não houver consenso e aparecer discrepâncias em relação a alguma resposta, os membros da equipe devem verbalizar os distintos argumentos, prolongando a discussão tentando convencer e chegar a um acordo. Passado um tempo, se a discrepância perdurar, o secretário registra as respostas em que não houve consenso e os argumentos discrepantes. Em terceiro lugar, cada equipe seleciona a forma de responder que considere eficaz para enfrentar a situação problema discutida e a dramatiza no plenário mostrando a forma de resolução encontrada. Depois de que todas as equipes tenham dramatizado, se comentam as conclusões de cada equipe e se abre um debate em que se analisam todas as respostas clarificando quais são mais eficazes e mais criativas.

Nota:

- Professor: Pode-se realizar esta atividade várias vezes (trocar a situação problema).
- Observador: Recolher a produção de cada equipe para análise posterior. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Quantas e quais são as respostas que cada equipe fez em que não se pode chegar a um consenso e por quê? Que dificuldades apareceram para chegar a uma conclusão por consenso? Escutávamos quando os companheiros apresentavam seus argumentos para as respostas? Que contribuição nos trouxe a discussão do grupo? Quais seriam as formas mais eficazes e criativas a situação problema que trabalhamos?

Se previamente foi realizado alguma atividade em que a tomada de decisões foi decidida pelo procedimento da maioria (viagem a Antártica, aventura a lua...), neste debate pode-se incluir a comparação das conclusões em ambos os modelos de tomada de decisões: que diferença há entre chegar a uma conclusão por consenso e por maioria? (diferença com ambos procedimentos em: tempo de discussão, evidencia das discrepâncias individuais, qualidade das conclusões, nível de satisfação dos membros da equipe...).

Materiais: folhas e lápis. Quadro-negro.

Tempo: 1h 30 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo / Grande grupo.

DINÂMICA 10 VIAGEM A ANTÁRTIDA

Objetivos:

- Estimular a comunicação intragrupo.
- Comparar o processo de comunicação dos modelos de tomada de decisões: consenso e maioria.

Descrição da atividade:

Propõe ao grupo que vão realizar uma viagem a Antártida 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 ideias 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 de vital importância. Em último lugar, no grande grupo, se comentam as eleições de cada equipe, escrevendo as respostas no quadro-negro e analisando as diferenças intergrupos.

Nota:

- 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:

Foi da maioria sempre os mesmos resultados? Que diferença há entre chegar a uma conclusão por consenso e por maioria? (diferença com ambos os procedimentos em: tempo de discussão, maior evidência das discrepâncias individuais, qualidade das conclusões, nível de satisfação dos membros do grupo...). A quantos objetos chegaram por consenso cada equipe? Que dificuldades ocorreram? A maioria pode equivocar-se?

Material: folhas e lápis. Quadro-negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Pequenos grupos/ Grandes grupos.

DINÂMICA 11 POLARIZAÇÃO ELÉTRICA

Objetivos:

- Promover a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- Reconhecer nossas percepções de outros grupos étnicos e 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 uma sugestão 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 esse lado. Deveis aproximar-vos mais ou menos em função do poder de convencimento da fala ou argumentação do outro grupo”. Posteriormente, os que realizaram algum deslocamento explicam que argumento os fez assumir outra postura. Pode-se tentar entre todos chegar a uma frase de consenso onde todos estariam mais ou menos de acordo.

Nota:

- Professor: Insistir na sinceridade da resposta. O objetivo não é julgar as ideias, 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 sintetizar os argumentos expostos nos dois polos, 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 polos. 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 estrangeiros, índios...(deprenderá dos grupos sociais citados nas frases)? Por que temos essas imagens? Quê poderíamos fazer para modificar as imagens errôneas que temos da realidade? Quê sentimentos temos tido perante o outro grupo?

Material: lista de frases ou afirmações para colocar ao grupo.

Tempo: 60-90 minutos (em função do número de frases)

Estruturação grupal: grande grupo

POLARIZAÇÃO ELÉTRICA

- Solucionaríamos o problema do racismo se os negros e os brancos vivessem em lugares diferentes.
- Os homens sempre dominaram o mundo e assim devem seguir fazendo.
- Em certas ocasiões empregar o castigo físico resulta necessário.
- O racismo é fundamentalmente um problema econômico, e uma solução são as cotas para negros na universidade.
- Não haveria racismo se conhecêssemos melhor os outros.
- É bom ter uma arma.
- Uma boa surra ajuda na educação das crianças.
- 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.

DINÂMICA 12 AVENTURA NA LUA

Objetivos:

- Potencializar a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito da escuta ativa.
- Comparar o processo de comunicação nos modelos de tomada de decisões: consenso e maioria.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos de comunicação.

Descrição da atividade:

Os participantes se distribuem em equipes de cinco ou seis pessoas. Cada participante recebe a folha de resultados onde se listam materiais para sua ordenação, primeiro individualmente; posteriormente em grupo, por maioria e por consenso sucessivamente.

Posteriormente, se dão as seguintes instruções: “Imagina que estás em uma nave espacial que deveria reunir-se com a nave mãe que se encontra na cara iluminada da lua. Devido a problemas técnicos sua nave alunissa a 200 km da nave mãe. Durante a alunissagem foi destruída grande parte da equipagem da nave. Unicamente ficaram dez artigos intactos. Sua sobrevivência depende de chegar à nave mãe e para o tal só poderá levar o imprescindível. Sua tarefa consiste em classificar os artigos por ordem de importância para permitir que a tripulação chegue à nave mãe. Haverá de numerá-los com este critério: o 1 será o artigo mais importante e o 10 o de menos importância”.

Em primeiro lugar, deve-se realizar a classificação individualmente, sem falar com ninguém e racionalizar estas respostas (dez minutos). Em segundo lugar, em pequenas equipes, realizar a classificação mediante consenso, tentando colocar-se de acordo pelo menos nos cinco primeiros objetos. Devem revisar os artigos e tentar chegar a uma classificação por consenso dando argumentos para convencer aos demais. Cada equipe tentará chegar ao máximo de objetos ordenados por consenso em um tempo máximo de vinte minutos. Numa terceira fase, se realiza a classificação por maioria, para o qual se soma o número de ordem de cada objeto em cada participante, do que resulta a pontuação final de cada objeto, e posteriormente se ordenam os objetos em função das pontuações obtidas.

Finalmente, depois que cada participante tem em sua folha de respostas as três classificações (individual, consenso, maioria), o professor informa ao grupo a classificação das respostas elaboradas por uma equipe de científcos da NASA. De forma individual e em equipe refletem sobre os resultados das três colunas e os resultados dos científcos, tratando de extrair conclusões. Comentam-se os resultados no grande grupo e se propõe o debate.

Nota:

- Observador: Recolher as folhas de resposta de cada participante para posterior análise. Escrever as verbalizações que aparecem na fase das discussões.

Discussão:

Que diferença se deu nos quatro ordenamentos realizados? Vantagens e desvantagens das decisões individuais, por consenso, por maioria (por exemplo, em tempo de execução, em evidência as discrepâncias individuais, na qualidade das conclusões, satisfação dos membros do grupo... em cada tipo de tomada de decisão). Número de objetos a que se chegou por consenso em cada equipe (problemas de tomada de decisões: falta de informação, bloqueio frente a comunicação do outro...). Foi fácil tomar a decisão por consenso? Como foi o processo? Que contribuição te trouxe a discussão em grupo?

Material:

Folha de resposta, lápis e borracha para cada participante.
Folha de resposta dos científicos da NASA para o professor.

Tempo: 1h 15 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Pequeno grupo/ Grande grupo

Folha de resposta

| ARTIGOS | INDIVIDUAL | CONSENSO | MAIORIA | NASA |
|--|-------------------|-----------------|----------------|-------------|
| Uma caixa de fósforos. Uma lata de alimento concentrado. Vinte metros de corda de nylon. Trinta metros de seda de paraquedas Dois tanques de oxigênio de 50 l. Um mapa estrelar das constelações lunares. Uma bússola magnética. Vinte litros de água. Um estojo de primeiros socorros com seringas para injeção. Um receptor e emissor de FM acionado com energia solar. | | | | |

Classificação dos científicos da NASA

| | |
|--|---|
| Uma caixa de fósforos. Uma lata de alimento concentrado. Vinte metros de corda de nylon. Trinta metros de seda de pára-queda Dois tanques de oxigênio de 50 l. Um mapa estrelar das constelações lunares. Uma bússola magnética. Vinte litros de água. Um estojo de primeiros socorros com seringas para injeção. Um receptor e emissor de FM acionado com energia solar. | 10. Não há oxigênio. 4. Não se pode viver muito tempo sem comida. 6. Para ajudar em terreno irregular. 8. Acarrear, proteger-se do sol. 1. Não há ar na lua. 3. Necessário para orientar-se. 9. Não há campo magnético terrestre. 2. Não se pode viver sem água. 7. Estojo de primeiros socorros pode ser necessário. As agulhas são inúteis. 5. Comunicar com a nave. |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

DINÂMICA 13 **O IMPACTO DA GUERRA**

Objetivos:

- Promover a comunicação intragrupo: Desenvolver o hábito da escuta ativa.
- Analisar as consequências imediatas e a longo prazo da guerra.
- Esclarecer formas de expressão da violência, causas, consequências e mecanismos de controle.

Descrição da atividade:

O grupo se divide em equipes de seis ou oito participantes. Cada equipe recebe uma folha, um lápis, uma borracha, um pincel e uma folha grande de papel onde realizará a representação gráfica dos resultados da atividade. Distribuídas as equipes e o material, colocam-se as seguintes instruções: “Cada grupo deve fazer uma reflexão sobre as consequências da guerra. Em primeiro lugar, deveis pensar nas consequências primárias ou imediatas da guerra. Quando tivéreis listado estas consequências, fazei com elas uma representação gráfica”. Dizer para eles que no centro da folha se desenha um círculo em que se escreve o tema sobre o qual estamos trabalhando, a guerra, saindo deste outros círculos desenhados em forma de anel nos quais se escreverão as consequências imediatas. Posteriormente, devem pensar as consequências em longo prazo que se derivam de cada uma das imediatas e representar em gráfico. Assim, de alguns dos círculos saem outros círculos nos quais se escreverão as consequências derivadas das primárias, e assim, sucessivamente. Quando todas as equipes tiverem desenvolvido ao máximo a reflexão sobre o tema e representado graficamente, no grande grupo, um representante de cada equipe mostrará e comentará para os outros companheiros a representação realizada. A partir dos resultados obtidos nas distintas equipes se articulará o debate.

Nota:

- Observador: Transcrever no diário as representações gráficas realizadas por cada equipe. Registrar os comentários realizados na fase de discussão.

Discussão:

O professor sintetiza as consequências mais importantes destacadas, acrescentando alguma mais se for necessário. Pode realizar diversos comentários, por exemplo: “a guerra é o máximo expoente da violência humana. Suas causas são variadas, embora as consequências são em geral muito negativas, como temos visto...”, e formular ao grupo diversas perguntas para estimular o diálogo com base em situações concretas, por exemplo:

- Formas de expressão da violência (verbal, física, humilhação, discriminação...).
- Causas da agressividade e da violência (território, religião, raça...).
- Formas de controlar a agressividade e de resolver os conflitos humanos de forma não violenta (expressão simbólica, diálogo, negociação...).

Material: folha, lápis, borracha, pincel e folha grande (cartolina, pardo...) e quadro-negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 14 O IMPACTO DO DIVÓRCIO

Objetivos:

- Promover a comunicação intragrupo: Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- Analisar as consequências imediatas e a longo prazo do divórcio.

Descrição da atividade:

O grupo se divide em equipes de seis ou oito participantes. Cada equipe recebe uma folha, um lápis, uma borracha, um pincel e uma folha grande de papel onde realizará a representação gráfica dos resultados da atividade. Distribuídas as equipes e o material, colocam-se as seguintes instruções: “Cada grupo deve fazer uma reflexão sobre as consequências do divórcio. Em primeiro lugar, deveis pensar nas consequências primárias ou imediatas do divórcio. Quando tiverdes listado estas consequências, fazei com elas uma representação gráfica”. Dizer para eles que no centro da folha se desenha um círculo em que se escreve o tema sobre o qual estamos trabalhando, o divórcio, saindo deste outros círculos desenhados em forma de anel nos quais se escreverão as consequências imediatas. Posteriormente, devem pensar as consequências em longo prazo que se derivam de cada uma das imediatas e representar em gráfico. Assim, de alguns dos círculos saem outros círculos nos quais se escreverão as consequências derivadas das primárias, e assim, sucessivamente. Quando todas as equipes tiverem desenvolvido ao máximo a reflexão sobre o tema e representado graficamente, no grande grupo, um representante de cada equipe mostrará e comentará para os outros companheiros a representação realizada. A partir dos resultados obtidos nas distintas equipes se articulará o debate.

Nota:

- Professor: Com a mesma técnica podem-se estudar as consequências de qualquer tema que se deseja (gravidez, adolescência...). O tema objeto de estudo pode ser escolhido pelo professor ou pelo grupo de adolescentes.
- Observador: Transcrever no diário as representações gráficas realizadas por cada equipe. Registrar os comentários realizados na fase de discussão.

Discussão:

Na fase do debate o professor sintetiza as consequências mais importantes destacadas, colocando mais alguma se for necessário. A discussão se centrará nas consequências assinaladas pelas distintas equipes sobre o tema do divórcio. Outro exemplo de reflexão pode girar em torno das diversas causas que conduzem a esta situação, as vivências dos filhos e os modos adequados de enfrentamento por parte das pessoas implicadas na mesma.

Material: folha, lápis, borracha, pincel e folha de papel de embalar.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequenos grupos/ Grandes grupos.

DINÂMICA 15 ENTREVISTAS

Objetivos:

- Potencializar a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito de escuta ativa e análise das condutas que bloqueiam e causa obstáculo na comunicação.
- Experimentar e comparar vantagens e limitações da comunicação unidirecional e a comunicação bidirecional, circular com feedback (com retroalimentação das mensagens recebidas).
- Clarificar a imagem que os membros do grupo têm do grupo.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, se dividem em pares, assinalando-se a troca de entrevistador e entrevistado. Em segundo lugar, o entrevistado, durante cinco minutos, reflete e escreve em um papel uma breve mensagem (cinco a dez linhas) em que expressará “o que gosta e o que não gosta do grupo”. Em uma terceira fase, comunica verbalmente a mensagem ao entrevistador, e este, depois de escutar o entrevistado (ao finalizar a recepção da informação que lhe comunica o entrevistado), relata a mensagem recebida sem poder-lhe formular perguntas nesse momento. Em último lugar, ambos constatarem a mensagem relatada e expressada, o que acrescentaram ou eliminaram da informação em função da adequação entre a mensagem transmitida e recebida. A informação que tenha sido retirada ou acrescentada se escreverá com um pincel de outra cor, o que permitirá analisar as diferenças de ambos os tipos de comunicação e a qualidade da mensagem. Em uma

segunda fase da atividade se troca as funções realizando o mesmo processo.

Nota:

- Professor: Ao distribuir os pares na sala de aula mantê-los a distância para que possam concentrar-se ao realizar a atividade.
- Observador: Recolher as descrições das mensagens dos participantes para realizar uma posterior análise dos conteúdos expostos. Registrar as verbalizações na fase do debate.

Variante:

- A história: Eleger três pessoas aleatoriamente que saiam da sala de aula de onde se encontra o grupo. O Professor narra uma história para o grupo. Depois pede para entrar na sala de aula o aluno A e pede a um do grupo que conte a história. Ao finalizar, entra na sala o B, e o A narra a história. E em terceiro lugar, entra em aula C, que escutará a história narrada pelo B. Através das narrações se analisam os fatos perdidos e as deformações sofridas na informação durante o processo de transmissão da mensagem.

Discussão:

O debate se dará através de três eixos:

- Análise das dificuldades de comunicação unidirecional: Houve muitas correções do entrevistado ao entrevistador devido a mensagem enviada e a recebida eram muito diferentes? Resaltar as diferenças entre comunicação unidirecional e feedback). Conclusão: Em todo processo de transmissão de uma mensagem se produz inevitavelmente uma redução do conteúdo da comunicação: o que quer dizer; o que disse; o que ouviu; o que escuta; o que se compreende; o que se retém; o que se reproduz (feedback) vai diminuindo em cada nível.
- Objetivos da troca grupal: Que elementos destacamos como positivos e negativos deste grupo? Que podemos fazer para mudar os negativos? Isto permite clarear as imagens que os membros têm do grupo e especialmente identificar aspectos negativos que podem ser incorporados como objetivos de mudança. Com a finalidade de esclarecer os objetivos de mudança se analisam os conteúdos das mensagens relatadas, ou se lê o produto das entrevistas, ou se comenta verbalmente no grande grupo o mais significativo do grupo.
- Obstáculos para a comunicação: Que condutas favorecem a comunicação e que condutas as bloqueiam, dificultam ou distorcem? Com esta análise pode-se levar a cabo a técnica “tempestade de ideias” ou também o professor pode ler e citar as condutas que bloqueiam as boas comunicações, solicitando que cada um analise individualmente se realiza ou não estas condutas em seus relacionamentos:
 - . Observações rudes.
 - . Frases e respostas ásperas.
 - . Incapacidade para apreciar manifestações de bom humor nos outros.
 - . Murmurar, fofocar.
 - . Recordar constantemente fracassos.

- . Atitude de gozação.
- . Gabar-se de ser o melhor.
- . Falar de forma fria e impessoal.
- . Expressar sentimentos de hostilidade.
- . Humor oscilante.
- . Interromper uma pessoa de forma brusca.
- . Trocar de tema constantemente.
- . Corrigir em público.
- . Monotonia, chatice.
- . Não olhar o interlocutor, não prestar-lhe atenção.
- . Não saber escutar.
- . Falta de clareza e precisão no que se comunica.
- . Saltar à conclusão antes do tempo.
- . Falar sem pausas.
- . Responder a uma pergunta com outra...

Material: duas folhas e duas canetas de cores diferentes por pares.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pares/ Grande grupo

DINÂMICA 16 ACORDOS E DISCREPÂNCIAS

Objetivos:

- Promover a comunicação intragrupo.
- Estimular a reestruturação cognitiva através de processos de comunicação baseados na exposição de distintos pontos de vista.
- Analisar as dificuldades de tomada de decisões por consenso.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar se coloca um tema concreto para opinar sobre ele. O tema pode ser sugerido ao grupo (as relações sexuais temporárias, o corte incontrolado de árvores no planeta, ingestão de drogas, problema de rendimento acadêmico, as diferenças entre os meninos e meninas de 12-14 anos...) para os membros puderem escolher um em função do interesse que tenham nesse momento concreto.

Em segundo lugar, se estruturam equipes com cinco-seis participantes. Cada equipe deve escrever em uma folha quatro ou cinco afirmações relativas ao tema que exponham suas ideias a respeito a este (por exemplo, no tema de ingerir drogas: as drogas produzem prazer, as drogas são nocivas para a saúde, nem todas as substâncias são iguais e nocivas para a saúde, todos os traficantes deveriam estar na cadeia...).

Para finalizar, no grande grupo, se integram as respostas de todas as equipes. O professor lê as afirmações das folhas de resposta das equipes e as escreve no quadro-negro ordenando-

as em duas colunas: afirmações em que há acordo e afirmações nas quais há desacordo. Enquanto lê as afirmações colocas em torno do tema, pede ao grupo que indique se está a favor ou contra o conteúdo da frase. Na primeira rodada se identificam e escrevem as afirmações com as quais estão de acordo e as que não estão de acordo, iniciando-se um debate em torno destas últimas.

Nota:

- Observador: Registrar as afirmações do quadro-negro (acordo-discrepâncias) e o debate surgido a partir das discrepâncias.

Discussão:

A discussão inicialmente se centra em esclarecer as afirmações nas que houve acordo e discrepância e, posteriormente, se verbalizam argumentos em prol ou contra as afirmações polêmicas, isto é, não consensuadas.

Material: folhas e canetas. Quadro negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 17 A HISTÓRIA

Objetivos:

- Refletir sobre a interpretação que fazemos dos fatos quando nos contam ou lemos algo: comunicação, percepções e juízos errôneos.
- Potencializar a comunicação intragrupo.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, o professor lê pausadamente uma história aos participantes, que devem escutá-la atentamente. A leitura se realiza duas vezes.

História: “Um comerciante acabava de apagar as luzes da loja quando um homem apareceu e lhe pediu dinheiro. O dono abriu uma caixa registradora. O conteúdo da caixa registradora foi extraído e o homem saiu correndo. Um policial foi avisado rapidamente”.

Em segundo lugar, os participantes devem completar individualmente um questionário em que aparecem uma série de afirmações referidas à história das quais devem indicar se são verdadeiras, falsas ou não sabem.

Finalmente, o professor lê em voz alta as afirmações e os participantes informam sobre suas respostas a cada uma delas. Depois da exposição das respostas dos membros do grupo, o professor aponta os argumentos indicados no código da resposta.

Nota:

- Observador: Recolher as folhas de resposta para posterior análise. Registrar as verbalizações realizadas na fase de correção e debate.

Discussão:

A discussão inicia-se quando o professor lê em voz alta as afirmações. Os participantes informam sobre suas respostas a cada uma delas. O professor pergunta sobre e pelos argumentos que sustentam essas respostas e finalmente aponta os dados indicados em cada código de resposta. Isto revela que uma descrição dos fatos não é suficiente para emitir um juízo nem para fazer uma interpretação.

Conclusão: As palavras servem para determinar conceitos e idéias sobre determinadas coisas. É importante refletir sobre o que se escuta e o que se interpreta e a dedução das informações recebidas, já que pode conduzir a juízos errôneos.

Material:

Folhas de resposta (uma por participante).
Código de respostas (para o professor)

Tempo: 30 minutos.

Estruturação grupal: Grande grupo/ Individual/ Grande grupo.

A história: folha de resposta

Indique se as frases são verdadeiras (v), falsas (f), ou não sabe (?)

1. Um homem apareceu depois que o dono apagou as luzes de sua loja.
2. O ladrão era um homem.
3. O homem que apareceu não pediu dinheiro.
4. O homem que abriu a caixa registradora era o dono.
5. O dono da loja estranhou o conteúdo da caixa registradora e saiu correndo.
6. Alguém abriu a caixa registradora.
7. O ladrão demandou dinheiro ao dono.
8. Era plena luz do dia quando o homem apareceu.
9. O homem que apareceu abriu a caixa registradora.
10. Nada demandando dinheiro.
11. A história se refere a uma série de feitos nos quais unicamente se menciona três pessoas: o dono da loja, um homem que demandando dinheiro, um policial.

A história: código de respostas

1. Um homem apareceu depois que o dono apagou as luzes de sua loja? Estás seguro de que o comerciante e o dono são as mesmas pessoas? Ha palavras que dão conceitos ou ideias sobre determinadas coisas, por exemplo, associar comerciante com dono, por quê?
2. O ladrão era um homem? (Pode falar-se de um roubo necessariamente? Não poderia haver demandado dinheiro outra pessoa: o filho do dono, o proprietário para cobrar aluguel...?)
3. O homem que apareceu não pediu dinheiro. (Falso. O homem que apareceu pediu

| | |
|-----|--|
| | dinheiro.) |
| 4. | O homem que abriu a caixa registradora era o dono. (Verdadeiro. O artigo “o” que precede ao dono não deixa dúvida). |
| 5. | O dono da loja estranhou o conteúdo da caixa registradora e saiu correndo. (Poderia parecer pouco provável, porém a história não o exclui necessariamente). |
| 6. | Alguém abriu uma caixa registradora. (Verdadeiro. A história diz que o dono abriu a caixa registradora). |
| 7. | O ladrão demandou dinheiro ao dono. (É um roubo necessariamente? Que demandou dinheiro poderia não ser um ladrão.) |
| 8. | Era plena luz do dia quando o homem apareceu. (As luzes das lojas geralmente permanecem ligadas durante o dia.) |
| 9. | O homem que apareceu abriu a caixa registradora. (Não seria possível que o homem que apareceu fosse o dono?) |
| 10. | Ninguém demandou dinheiro. (Falso. A história disse que o homem que apareceu demandou dinheiro.) |
| 11. | A história refere-se a uma série de eventos nos quais unicamente se mencionam três pessoas: o dono da loja, um homem que demandou dinheiro, um policial. (São o dono e o comerciante a mesma pessoa ou são duas pessoas diferentes? O dono da loja e o homem que apareceu são a mesma pessoa ou são pessoas diferentes?) |

MÓDULO III EXPRESSÃO E COMPREENSÃO DOS SENTIMENTOS

DINÂMICA 18 LEQUE DE SENTIMENTOS

Objetivos:

- Identificar variados sentimentos através da expressão corporal (felicidade, inveja, tristeza...)
- Analisar causas de diversos sentimentos.
- Refletir sobre as consequências e impacto da expressão de diversos sentimentos.
- Expressar emoções através da dramatização.

Descrição da atividade:

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-perturbação; indiferença-aborrecimento...). Posteriormente, se mostram ao grupo diversas lâminas ou fotografias nas quais se observam caras que possuem diferentes 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.

Fase 2. Causas e consequências: 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, consequências que se podem derivar de ter esse sentimento. Posteriormente, no grande grupo, cada equipe expõe suas conclusões sobre as causas e consequências do sentimento analisado, que se anotam no quadro-negro, e se abre um debate com base nas ideias expostas.

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.

Notas:

- Professor: Pode-se realizar esta atividade em diversas situações propondo diversos sentimentos.
- Observador: Recolher as folhas de resposta de cada equipe sobre as causas e consequências dos sentimentos estudados, assim como os debates derivados da expressão e da conclusão de cada equipe. Descrever a história dramatizada e o debate posterior à dramatização.

Discussão:

Na fase 1, identificação e clarificação das emoções expostas nas diversas expressões faciais.

Na fase 2, debate em torno das causas e consequências 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.

Material:

Lâminas ou fotografias que mostram caras de pessoas com distintas expressões emocionais. Pode-se selecionar qualquer imagem ou fotografia onde se expresse de forma clara uma emoção.

Materiais para a dramatização. Canetas. Folhas. Quadro negro.

Tempo: 2 horas.

Fase 1 e 2: 45 minutos.

Fase 3: 1h e 15 minutos.

Estruturação grupal: Grande grupo/ Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 19
A BOLSA DE SENTIMENTOS

Objetivos:

- Estimular a expressão emocional através da verbalização.
- Analisar as consequências das emoções.
- Refletir sobre formas de resolução adequadas das diversas emoções.

Descrição da atividade:

Introduzir em uma caixa um conjunto de papeletas, cada uma das quais indica uma emoção. Um membro do grupo retira três papeletas nas quais se indicam três emoções ou sentimentos. Todos os membros devem escrever uma ocasião na qual experimentaram algum desses três sentimentos. Posteriormente, os membros do grupo expõem a situação nas quais viveram o sentimento selecionado e como reagiram a ele. Se abre um debate sobre outras formas possíveis de responder a essa situação, adequadas, assertivas.

Nota:

- Professor: Ter em conta os sentimentos abordados em atividades prévias para eliminá-los em esta atividade.
- Observador: Recolher as situações descritas pelos membros do grupo nas papeletas e juntá-las ao diário. Registrar as verbalizações do debate.

Debate:

O debate se centra na análise das consequências das emoções e as formas adequadas de resposta.

Material:

Caixa ou bolsa de plástico.

Papeletas, em cada uma das quais está escrito um sentimento.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Grande grupo.

Lista de sentimentos

| | | | |
|------------------|--------------|--------------|--------------|
| Alegre | Aborrecido | Crítico | Vergonha |
| Excitado | Orgulhoso | Molestado | Miserável |
| Irritado-cansado | Tenso | Atordado | Satisfeito |
| Tranquilo | Compreensivo | Interessado | Feliz |
| Assustado | Animado | Inquieto | Impaciente |
| Ódio | Indiferente | Culpado | Aterrorizado |
| Desgosto | Ridículo | Carinhoso | Desiludido |
| Frustrado | Insatisfeito | Surpreendido | Cansado |
| Invejoso | Assustado | Iludido | Amistoso |
| Triste | Valente | Desanimado | Bom |

DINÂMICA 20 O MEDO

Objetivos:

- Identificar e expressar sentimentos de temos, de medo.
- Analisar causas e conseqüências do medo e formas adequadas de manejar este sentimento.
- Fomentar a comunicação intragrupo.

Descrição da atividade:

Nesta atividade seguem-se as seguintes fases: em primeiro lugar, os participantes, em grande grupo, devem enumerar coisas que suscitam medo (vida real, televisão). Todas as respostas vão sendo anotadas no quadro negro e se lêem ao finalizar esta fase de turbilhão de idéias. Em segundo lugar, cada participante desenha em uma folha algum acontecimento que lhe tenha assustado, escrevendo uma frase debaixo que clarifique o conteúdo do desenho. Posteriormente, quando todos terminam o desenho, vão tampá-lo, e sucessivamente vão mostrando e comentando seus desenhos ao grupo. Recomenda-se que registrem o nome no desenho para ser analisada a produção mais tarde. A continuação, se abre um debate sobre as diferentes reações que se podem ter diante de um temor, isto é, as conseqüências do medo. E em último lugar, se reflete sobre formas de responder positivamente frente aos medos: Quê se pode fazer com o medo?

Notas:

- Professor: Distribuir os participantes na sala de tal modo que realizem o desenho com concentração.
- Observador: Registrar a lista das situações que geram medo, assim como as conseqüências e as estratégias de enfrentamento que surgiram no debate. Recolher os desenhos para posterior análise.

Discussão:

O debate gira em torno das causas, conseqüências e formas de resolver sentimentos de medo. Alguns elementos conclusivos da atividade poderiam ser: reconhecer que todos sentimos diferentes temores. Alguns temores são racionais e outros irracionais, porém os irracionais também causam inquietação. É importante que partilhemos os temores, sem julgá-los. Mensagens como: “O medo inventa coisas terríveis, o medo provoca nossa imaginação, nossa fantasia, a própria insegurança... vemos as coisas pior quando sentimos medo, temos que animarmos quando sentimos medo...” podem ajudar no controle destas emoções.

Material: folhas, tintas, canetinhas. Quadro-negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Grande grupo/ Individual/ Grande grupo.

DINÂMICA 21

A IRA

Objetivos:

- Identifica sentimentos de ira, raiva, agressividade.
- Analisar causas e consequências dos sentimentos agressivos e formas adequadas de manejar estes sentimentos.
- Fomentar a comunicação intragrupo.

Descrição da atividade:

Para trabalhar com o sentimento de ira segue-se o procedimento similar a atividade anterior, levando em consideração as seguintes fases: em primeiro lugar, no grande grupo se enumeram situações concretas que geram ira, raiva, agressividade. Todas as respostas vão sendo anotadas no quadro negro, e se lê ao finalizar esta fase de turbilhão de ideias. Em segundo lugar, cada participante desenha em uma folha algum acontecimento que lhe tenha suscitado raiva, agressividade, escrevendo uma frase debaixo que clarifique o conteúdo do desenho. Deve referir-se a uma situação concreta pessoal na qual o membro do grupo tenha sentido esse sentimento. Quando todos terminaram o desenho, vão tampá-lo, e sucessivamente vão mostrando e comentando seus desenhos ao grupo. Recomenda-se que registrem o nome no desenho para ser analisada a produção mais tarde. Em um terceiro momento, se reflete sobre as reações que se podem derivar deste sentimento, isto é, as consequências da ira. Em último lugar, selecionam-se as situações concretas que tenham estimulado ira e os membros do grupo devem enumerar formas de responder as mesmas. Estimular os participantes para que enumerem distintas formas de expressar a raiva e destacando as formas positivas (não ferir o outro) de manejar estes sentimentos diante de cada situação concreta que tenha gerado esta emoção.

Notas:

- Professor: Distribuir os participantes na sala de tal modo que realizem o desenho com concentração.
- Observador: Registrar a lista das situações que geram ira, assim como as consequências deste sentimento e as estratégias de resolução que surgiram no debate. Recolher os desenhos para posterior análise.

Discussão:

O debate gira em torno a causa, consequências e formas de resolver sentimentos de raiva. Alguns elementos conclusivos da atividade poderiam ser:

- Reconhecer que os sentimentos de raiva se produzem em todos os seres humanos.
- Tomar consciência da importância de expressar estes sentimentos de forma adaptativa, assertiva, isto é, fazer valer os próprios direitos porém sem causar danos ao outro.
- Responder assertivamente é expressar teus sentimentos sem insultar ou prejudicar o outro: para eles pode-se empregar a fórmula: sinto muito... porque...

Material: folhas, tintas, canetinhas. Quadro negro.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Grande grupo/ Individual/ Grande grupo.

DINÂMICA 22 IMITAR MODELOS

Objetivos:

- Identificar e expressar variadas emoções: alegria, enfado, domínio, submissão, agressividade, amor, medo, confiança, desconfiança, inveja, nojo, tristeza, tranquilidade, inquietude, nervosismo, indiferença, surpresa, simpatia...

Descrição da atividade:

Fase 1. Expressam corporalmente e indicam verbalmente a emoção expressada. Nesta primeira fase, divide-se o grupo em equipas de dez jogadores aproximadamente. Todos os membros do grupo colocam-se de pé em posição circular. Um a um vão ao centro do círculo e expressam corporalmente um sentimento de eleição pessoal e o anunciam com uma só palavra (alegria, enfado, domínio, submissão, agressividade, afeto, medo, confiança, desconfiança...) O resto dos membros observa o modelo e tenta reproduzir a forma de expressão com a maior fidelidade possível.

Fase 2. Expressam corporalmente e adivinham a emoção expressada. Posteriormente, se reúnem no grande grupo e, de forma rotativa, os participantes saem do centro do círculo, expressam um sentimento e os demais companheiros devem adivinhar o sentimento expressado.

Fase 3. Indica-se uma emoção e se expressa espontaneamente. Num terceiro momento, o professor indica uma emoção e cada membro do grupo a expressa a sua maneira.

Nota:

- Observador: Descrever no diário o grau de expressividade emocional dos membros do grupo e os comentários realizados na fase do debate.

Variante:

- Onde está seu par? O professor ensina a dois adolescentes uma emoção sem que nenhum conheça quem é seu par. Depois devem andar pela sala, expressar esta emoção e localizar o companheiro que expressa a mesma emoção.

Discussão:

Foi difícil imitar ao modelo? Como se sentiu ao adivinharem o sentimento a partir de sua expressão corporal? Custa expressar emoções com o corpo?

Variante: Foi difícil expressar a emoção e buscar o companheiro?

| |
|--|
| <p>Material:</p> <p>Tempo: 60 minutos.</p> <p>Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo</p> |
|--|

DINÂMICA 23 **FRASES INCOMPLETAS**

Objetivos:

- Identificar e analisar sentimentos frente distintas situações de interação social.
- Promover a comunicação intragrupo.
- Refletir sobre as condutas eficazes e adequadas para enfrentar diversas situações sociais.

Descrição da atividade:

Cada participante recebe uma folha na qual aparece um grupo de frases que se encontram incompletas. A tarefa consiste em completá-las rapidamente com o primeiro que venha na mente ao lê-las. Posteriormente, coloca-se no chão da sala várias folhas grandes, cada uma das quais se encabeça com o início das frases trabalhadas (deve ter uma longitude suficiente para incluir a resposta de todos os membros do grupo). Na continuação, os participantes escrevem na folha grande as respostas que tenham dado nas frases incompletas. Pode-se optar pelo procedimento das folhas ou também o professor pode ler alto as respostas do grupo. Em último lugar, quando as folhas estão completas, em situação de grande grupo, o professor lê as respostas dadas pelo conjunto do grupo a cada frase e realiza uma síntese conclusiva dos conteúdos expostos (se o grupo é muito numeroso e se incluem muitas frases incompletas, para o processo de análise de resultados se podem seleccionar algumas frases que tenham um conteúdo mais significativo). É importante que depois de expor as emoções dos participantes perante as situações sociais colocadas se abra um debate sobre as formas de conduta adequadas para responder a essa situação: como dizer não sem ferir ao outro, como consolar a alguém afligido, como enfrentar uma crítica...

Notas:

- Professor: as frases incompletas que se propõem são unicamente uma sugestão a modo de exemplo. Seleccionar o número de frases em função do tempo disponível e as temáticas que se deve abordar.
- Observador: Recolher as frases incompletas completadas individualmente para posterior análise. Registrar as verbalizações expostas nas frases de debate.

Debate:

A discussão se coloca depois de analisar as respostas dadas a cada frase. A síntese conclusiva dos conteúdos expostos pelo grupo será de acordo com o que se articulou no diálogo. Depois de analisar os conteúdos expostos pelos membros do grupo a cada situação,

se desafia ao grupo a propor “formas eficazes e adequadas para responder as situações sociais levantadas”.

Material:

Frases incompletas e canetas (uma por participante).
Folhas grandes de papel (uma para cada frase realizada)

Tempo: 60 minutos (4-5 frases)

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

Frases incompletas

Quando tenho que dizer não a alguém me sinto.....
 Quando alguém se enfada comigo sinto.....
 Quando alguém que está comigo chora me sinto.....
 Sou feliz quando.....
 Tenho medo de
 O que mais desejo é.....
 Quando me dizem um elogio.....
 Quando algum companheiro do grupo me rechaça me sinto.....
 Quando critico alguém me sinto.....
 Quando alguém me insulta ou agride me sinto.....
 Quando estou só geralmente.....
 Quando estou em um grupo novo.....
 Neste grupo me preocupa.....
 Agora mesmo me sinto.....
 Gostaria de
 Quando alguém me critica sinto.....
 Quando estou calado em um grupo me sinto.....
 Quando me irrita com alguém sinto.....
 Quando ao princípio do ano me encontro em uma turma nova sozinho sinto.....
 Quando todos se calam, sinto.....
 Me sinto molestado quando o professor.....
 Em uma turma o que mais medo me dá é.....
 Quando alguém se sente ferido eu.....
 O que mais me fere na sala de aula é.....
 Quando mais só me sinto no grupo é quando.....
 Desconfio daqueles que.....
 Gosto que o professor.....
 Quando faço um elogio a alguém.....
 Eu espero dos outros.....

DINÂMICA 24 IMAGENS

Objetivos:

- Incrementar o autoconhecimento através do esclarecimento dos seus sentimentos.
- Refletir sobre os sentimentos que inspira aos outros.
- Analisar o impacto dos sentimentos sobre si mesmo e sobre os outros.

Descrição da atividade:

Entrega-se aos participantes uma lista com 32 sentimentos (16 positivos e 16 negativos) que devem ler e agrupar em três colunas em função da frequência que os experimentam. Posteriormente, em outra folha de registro informam sobre a frequência que têm esses sentimentos sobre os demais. Em último lugar, individualmente, analisam suas respostas, esclarecendo que tipo de sentimento em geral tem sobre si mesmo e perante os outros. Isto podem realizá-lo levando em conta o conjunto de sentimentos positivos e negativos destacados. Depois da reflexão individual se abre um debate com base nas perguntas sugeridas no apartado de discussão.

Nota:

- Professor: Esta atividade pode-se realizar em várias ocasiões e analisar as trocas da autoimagem e da imagem dos demais. Analisar a informação significativa (sentimentos negativos de alta frequência e positivo de baixa frequência).
- Observador: Recolher as folhas de registro de cada participante para análise posterior. Registrar as verbalizações e conclusões postas em destaque na fase de debate.

Discussão:

Este exercício ajudou-os a conhecer a si mesmo e a clarear a imagem que têm dos outros? No conjunto, são positivos ou negativos os sentimentos que tinha de si mesmo e dos outros (contar o número de negativos de alta frequência e número de positivos de baixa ou nula frequência)? Que consequências têm que tenhamos sentimentos positivos ou negativos de nós mesmos e dos outros? Que fatores influenciam a imagem que temos de nós mesmos e dos outros? De onde procedem as imagens que temos de nós mesmos e dos outros? Os sentimentos que temos, de que forma condicionam ou influenciam nosso comportamento?

Material:

Lista de sentimentos.

Folhas de registro: folha de registro 1 e 2 (uma de cada por participante).

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

Imagens. Lista de sentimentos

| | | | |
|-------------------|--------------------|---------------|--------------|
| Alegre | Aborrecido | Interessado | Envergonhado |
| Irritado-enfadado | Orgulhoso | Culpabilizado | Miserável |
| Tranquilo | Tenso-nervoso | Carinhoso | Satisfeito |
| Assombrado | Compreensivo | Surpreendido | Feliz |
| Odioso | Animado | Iludido | Desiludido |
| Frustrado | Ridículo | Desanimado | Cansado |
| Invejoso | Insatisfeito | Valente | Amigável |
| Triste | Assustado-temeroso | Afetuosos | Bom |

Imagens. Folha de registro 1 *Tenho estes sentimentos sobre mim mesmo: Me sinto...*

| Muitas vezes | ALGUMAS VEZES | NUNCA OU QUASE NUNCA |
|--------------|---------------|----------------------|
| | | |

Imagens. Folha de registro 2 *Tenho estes sentimentos sobre os demais: sinto aos demais...*

| MUITAS VEZES | ALGUMAS VEZES | NUNCA OU QUASE NUNCA |
|--------------|---------------|----------------------|
| | | |

DINÂMICA 25 SITUAÇÕES PROBLEMA

Objetivos:

- Identificar situações problema para os membros do grupo.
- Expressão e compreensão de emoções negativas associadas a situações concretas.
- Promover a comunicação intragrupo: desenvolvimento de hábitos de escuta ativa.
- Estimular relação de ajuda.
- Buscar possíveis soluções a situações problema que tenham provocado sentimentos negativos: resolução de problema.

Descrição da atividade:

Cada membro do grupo, individualmente e de forma anônima, descreve em uma folha de papel “uma situação problema de qualquer tipo em que tenha tido um sentimento negativo”. Deve descrevê-lo na primeira pessoa e em letras maiúsculas facilitando o anonimato do autor.

Em segundo lugar, se dobram os papeis, se mesclam em uma bolsa e redistribui um papel para cada participante (se pega o mesmo papel que tenha escrito, se devolve a bolsa e se

escolhe outro). Cada participante lê a papeleta que tirou e se mete na pele da pessoa que a tem escrito fazendo seu o problema. Depois de lê-lo, dedica um minuto para escrever como crê que poderia resolvê-lo (escrevendo em primeira pessoa). Assim, o leitor pensa soluções a essa situação como se estivesse implicado na mesma e as anota no papel. Quando todos tiverem escrito as soluções à situação problema colocada em sua papeleta, o primeiro do grupo lê alto o problema colocado na primeira pessoa e a solução que pensou. O resto do grupo tentará sugerir outras soluções que considere adequada. Se aparecer outras formas de abordar a situação, se anota na papeleta. Assim, sucessivamente, se expressam todos os membros do grupo.

Variante:

- Todas as situações problema se introduzem na bolsa, o professor vai retirando por turnos os papéis, lê a situação problema selecionada e, no grande grupo, se comentam as formas possíveis de responder a essa situação.

Notas:

- Professor: A variante pode-se utilizar quando se dispõe de pouco tempo. Nesta ocasião não se aborda todas as situações colocadas pelos membros do grupo, sim várias situações elegidas por sorteio. O resto das situações se comentará em posteriores sessões.
- Observador: Recolher os papéis nos quais descreveram as situações problema e as formas de resolvê-las. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Na fase do debate podem abordar conjuntamente distintas situações problema colocadas pelos membros do grupo que façam referência a situações concretas similares (rivalidade entre irmãos, conflitos de aceitação no grupo de iguais...). Quais têm sido as situações problema colocadas? Que situações têm sido dadas? Como nos sentimos ao descrever nossos problemas? Como nos sentimos ao expor o problema do outro? Como nos sentimos quando outro relata nosso problema? Tem compreendido o outro bem o teu problema? Temos compreendido bem o problema do outro? Tem sido úteis as sugestões para resolver a situação que foi colocada por cada um? Servem de ajuda as opiniões e experiências dos outros? Quais as situações que tem se destacado com maior frequência? Que situações em geral estimulam sentimentos negativos?

Material: folhas e caneta.

Tempo: 90 minutos

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

MÓDULO IV
RELAÇÕES DE AJUDA E COOPERAÇÃO

DINÂMICA 26
LOCALIZAÇÃO DE OBJETOS

Objetivos:

- Estimular relações de ajuda através de instruções verbais.
- Potencializar a confiança nos demais.
- Promover a comunicação intragrupo. Desenvolver o hábito da escuta ativa.

Descrição da atividade:

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.

Nota:

- 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).

Variante:

- *A meta:* 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.

Discussão:

Foi difícil ajudar o companheiro transmitindo-lhe instruções verbais? Em quais ocasiões? Foi difícil seguir as instruções verbais que nos davam? Quantos objetos foram recolhidos por cada dupla? Que fatores influenciaram para que alguns pares tenham conseguido muitos objetos? Como nos sentimos na rodada de cego?

Material: vários objetos por participante e uma sacola por dupla.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Dupla/ Grande grupo

DINÂMICA 27 SOPA DE LETRAS

Objetivos:

- Estimular relações de ajuda e cooperação intragrupo com competição intergrupo.
- Potencializar o sentimento de aceitação e pertença, já que a participação de todos é necessária para a realização da atividade.
- Fomentar a coesão grupal.

Descrição da atividade:

Se divide o grupo em duas equipes, para cada uma se distribui um jogo de tarjetas com todas as letras do alfabeto (letras individuais 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, o mais rapidamente possível, deve formar a palavra ordenando-se os jogadores que portam as tarjetas com as letras que a compõe. 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.

Lista de palavras:

Homem; perdiz; relógio; vírus; boneca; mão; afino; portal; luva; queijo; carneiro; jóia; oxidar; dom; (estas palavras permitem que todos os participantes colaborem em algum momento, já que incluem todas as letras do alfabeto).

Outras palavras para continuar jogando: Escrivão; patrão; pulseira; íntegro; listo; fome; mesclar; misto; pintura; plutão; caseiro; beijar; nada; zebra; hambúrguer.

Notas:

- Professor: A lista de palavras se sugere como proposta. Todos os membros do grupo devem contribuir 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.

Discussão:

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 têm quando se ganha e quando se perde?

Material: dois jogos de tarjetas com as letras do abecedário respectivamente.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 28 MURAI S

Objetivos:

- Potencializar as relações de ajuda e cooperação intragrupo.
- Promover a capacidade de observação e reflexão sobre comportamentos pró-sociais.
- Estimular o sentimento de aceitação e pertença.

Descrição da atividade:

Formam-se equipes de cinco ou seis participantes. Cada equipe deve realizar cooperativamente murais com recortes de revistas, selecionando imagens que representem pessoas ajudando-se, grupos trabalhando cooperativamente ou situações de pessoas que demonstrem interesse por outras. Primeiro devem selecionar as lâminas, fotos ou elementos que utilizarão. Mais tarde, têm que colocar e organizar as imagens ou elementos selecionados na cartolina e fazer a colagem. Em último lugar, colocar títulos nas imagens selecionadas e um título global ao mural em seu conjunto.

Quando todos murais tenham sido realizados, as equipes se deslocam para observar os murais dos companheiros. Cada equipe deverá descrever seu mural comentando o processo de organização seguido e realização.

Nota:

- Professor: O material de trabalho que se entrega condiciona o produção, por isso se recomenda selecionar revistas ou jornais que tenham fotos que possibilitem eleger diversas situações de ajuda e colaboração.
- Observador: recolher as produções dos grupos para posteriores análises. Registrar as explicações dadas por cada equipe em relação ao mural realizado, assim como as verbalizações do debate.

Discussão:

Perguntas referidas ao processo de cooperação: Como foi o processo de realização da atividade? Houve alguma dificuldade? Como foi resolvida? Estão satisfeitos com o mural realizado? Houve contribuição de todos ou alguém não participou da realização do mural? Foi difícil chegar a um acordo com os outros?

Perguntas referidas ao produto: Que tem em comum estas situações? Que há de diferente nas situações competitivas? Como se sentem os que ajudam? E os que são ajudados? Que dificuldades há para trabalhar em cooperação? Como se pode resolver?

Material: cartolinas brancas, revistas fotografias, jornais, tesouras, cola, tinta, pinceis e outros materiais que se queira incorporar.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno/ Grande grupo

DINÂMICA 29 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 formam equipes de seis ou sete 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, rotativamente. As histórias são registradas textualmente por o 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 queiram trabalhar com o grupo. Neste programa se recomenda a seleção de imagens que ponham em destaque situações de marginalização, discriminação, danos ambientais, racismo... Ressaltar a importância de escrever uma boa história antes de levar a cabo a dramatização. Em função das fotografias que se oferecem podem-se 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 acham das histórias de seus companheiros? Têm-se escutado mutuamente? Foram coerentes as histórias elaboradas, tanto quanto se tivessem sido realizadas por uma pessoa? Houve problemas? Quais? Como foram resolvidos? 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.

Tempo: 1 hora e 30 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 30 **LIBERAR O PRISIONEIRO**

Objetivos:

- Estimular o relacionamento de ajuda e desenvolver estratégias para a cooperação.
- Potencializar o sentimento de aceitação e pertença.

Descrição da atividade:

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.

Os demais jogadores são os libertadores, levam a mão atada nas costas e em sua cintura está colocado 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, só podem empurrá-lo. O carcereiro (rol rotativo) deve evitar que liberem o prisioneiro e tenta tirar os panos dos libertadores sem sair do círculo.

Se os libertadores conseguem liberar o prisioneiro, trocam os membros, se elege outro carcereiro e se realiza várias rodadas.

Nota:

- 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.

Discussão:

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 liberação com o procedimento (individual ou em cooperação) utilizado pelos libertadores em cada rodada.

Material:

Panos (um por participante).

Uma cadeira, uma fita adesiva para marcar o círculo e um pano grande para atar o prisioneiro.

Tempo: 60 minutos.

Estrutura grupal: Grande grupo.

DINÂMICA 31 TANGRAM COOPERATIVO

Objetivos:

- Potencializar as relações de ajuda e cooperação.
- Promover a comunicação intragrupo para a tomada de decisões por consenso.
- Estimular o sentimento de aceitação e pertença.
- Fomentar o desenvolvimento do pensamento criativo.

Descrição da atividade:

Nesta atividade se divide o grupo em equipes de quatro participantes. Cada equipe recebe um jogo Tangram distribuindo igualmente sete peças a cada membro. A tarefa consiste em realizar figuras combinando as peças de todos os jogadores e sem que sobre nenhuma peça. Na primeira rodada, se pode dar a cada equipe uma figura modelo a realizar. Em uma segunda rodada pode-se solicitar que os jogadores se comuniquem para decidir que figura ou figuras vão realizar e o procedimento que vão utilizar para que todos os jogadores possam colaborar. A decisão sobre a figura a realizar e o procedimento a seguir deve ser resolvido por consenso. Depois de 30-40 minutos dedicados à realização cooperativa de figuras, cada equipe observa as produções das outras e se abre um debate.

Notas:

- Professor: se podem utilizar Tangram originais ou realizar diversos jogos com cartolina plastificada em quatro cores (número de jogos em função dos participantes).
- Observador: Registrar se nos grupos as decisões se tomam por consenso, por maioria ou por imposição de algum membro, se aparecem ou não conflitos e como se resolvem, se todos colaboram-participam ou alguém ficou de fora, o procedimento de realização seguido em cada grupo e as verbalizações expostas na fase de debate.

Discussão:

Todos participaram na decisão da figura a realizar? Como se deu a comunicação dentro do grupo? Que procedimentos têm seguido para realizar o jogo (colocação de peças por ordem, de forma arbitrária...)? Todos têm cooperado para realizar a figura? Houve dificuldades no grupo? Quais? Alguém pretendia impor suas idéias ao grupo? Como se resolveu?

Material: um jogo de Tangram cada quatro participantes (28 peças).

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 32 O MISTÉRIO DO SEQUESTRO

Objetivos:

- Estimular relações de ajuda e cooperação intragrupo.
- Favorecer a comunicação intragrupo: Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- Potencializar a integração grupal. Animar a contribuição de todos.
- Estruturar situações que implicam responsabilidade grupal.
- Promover o sentimento de aceitação e pertença.
- Fomentar o raciocínio lógico verbal.

Descrição da atividade:

No jogo se dão as seguintes instruções: “Um avião que voava de Paris a São Paulo foi sequestrado. O jogo consiste em encontrar entre os suspeitos quem é com maior probabilidade o sequestrador”. Para isso, cada jogador do grupo recebe uma nota informativa (uma tarjeta com informação parcial) que pode ser útil para descobrir o sequestrador do avião. O jogo consiste em analisar a informação recebida e chegar juntos à resposta correta. Os jogadores podem discutir a informação recebida mas não podem ensinar ou entregar a tarjeta aos companheiros do grupo. Não ver a tarjeta do outro é uma norma importante a seguir neste jogo. Cada participante deve dar a informação verbalmente quando desejar ou quando lhe solicitarem os demais. O grupo pode escolher diferentes formas de organizar-se, pode solicitar que um companheiro seja secretário para anotar as conclusões do grupo e seus raciocínios, porém em caso nenhum se pode dar a tarjeta informativa a outro companheiro. Cada participante deverá ter uma parte da informação referida a este mistério que devem descobrir cooperativamente.

O jogo se compõe de 13 pistas informativas, distribuindo-se uma tarjeta por jogador em função do tamanho do grupo. Com grupos de 30 jogadores podem-se formar três equipes. As pistas que devem aparecer em cada tarjeta se escrevem no anexo “Pistas informativas do jogo o mistério do sequestro”.

Notas:

- Professor: Este jogo tem um alto nível de dificuldade, nestas idades resulta conveniente sugerir alguns aspectos de procedimento depois que as equipes tenham realizado uma primeira leitura de todas as pistas (por exemplo, ter claro os nomes das personagens, destacando-lhes em função das pistas informativas dos membros do grupo, escolher um secretário...). Contudo, resulta conveniente deixar que durante um tempo os membros do grupo enfrentem a tarefa com seus próprios recursos. Se depois de um tempo se observarem bloqueios fortes na comunicação das equipes, podem dar-se pistas organizativas que lhes facilitem estruturar os procedimentos

implícitos na tarefa de forma adequada.

- Observador: Registrar os aspectos comportamentais que aparecem no transcurso do jogo e que serão objeto de diálogo: tudo que ajuda ou atrapalha para chegar à conclusão do jogo, se há confusão ou frustração até a ponto de se perder a solução do jogo... Escrever as verbalizações realizadas na fase de debate ou discussão.

Discussão:

O diálogo se coloca em torno da organização e análise do que fizeram para partilhar a informação: Como se organizou o grupo? Qual foi a capacidade de escuta dos membros do grupo? Como se evitou que todos falassem ao mesmo tempo? Surgiu algum líder? Houve problemas porque alguém não participou das pistas? Ignoraram-se pistas de alguém? Deram-se soluções erradas porque não se levaram em conta todas as pistas? Algum membro do grupo evitou falar com aqueles que participaram pouco? Atentou-se para as pistas dos demais ou cada um estava centrado na sua?

Material:

Um jogo de tarjeta cada 13 participantes.
Folhas e canetas.

Tempo: 60 minutos.

Estrutura grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

O mistério do sequestro: pistas informativas

- O avião foi obrigado a voar sobre a ilha Fayal (Azores), onde o seqüestrador se atirou de pára-quadras durante a noite.
- Bárbara Bans e sua secretária chegaram a ilha, por barco, desde as Canárias.
- Matilde Marcos chegou pela primeira vez à ilha em 16 de agosto.
- O seqüestrador tem cabelo castanho claro e olhos azuis.
- Elisa Lopez é uma arqueóloga que realiza escavações na ilha.
- Ana Martins demonstra grande interesse pelas festas religiosas das Ilhas Azores.
- A polícia encontrou Elisa Lopez desenredando um pára-quadras de uma árvore.
- Matilde Marcos é a secretária de Bárbara Bans.
- A Bárbara Bans é procurada na França pela venda de 50 k. de maconha.
- O avião foi seqüestrado na tarde de 14 de agosto.
- Dois dias depois do seqüestro a polícia de Fayal prendeu quatro mulheres que fizeram a descrição do seqüestrador.
- A arqueóloga tem cabelos pretos e olhos castanhos.
- O seqüestrador escapou de um hospital de doentes mentais da França.

Raciocínio para a resposta correta

Resposta correta:

Ana Martins (por raciocínio lógico) (sequestrador: cabelo castanho claro e olhos azuis. Chega à ilha em 14 de agosto).

Raciocínio de eliminação de suspeitos:

Bárbara Bans chega no dia 16 de barco.

Matilde Marcos (secretária de Bárbara Bans) chega dia 16 de barco.

Elisa Lopez (arqueóloga): cabelo preto e olhos castanhos.

DINÂMICA 33 O FISCAL

Objetivos:

- Estimular relações de ajuda e cooperação intragrupo.
- Favorecer a comunicação intragrupo: Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- Potencializar a integração grupal. Animar a contribuição de todos.
- Estruturar situações que implicam responsabilidade grupal.
- Promover o sentimento de aceitação e pertença.
- Fomentar o raciocínio lógico verbal.

Descrição da atividade:

No jogo se dão as seguintes instruções do jogo: “Um fiscal está registrando, sucessivamente, quatro carros que estão cruzando a fronteira. Há um só passageiro em cada carro e segundo indica o passaporte de cada um eles são de idade diferentes e os olhos são de cor distinta. A pergunta que terão de responder como grupo, a partir das tarjetas que contém as pistas, são as seguintes:

- Que idade tem o joalheiro?
- Que profissão tem o suco?
- De que cor são os olhos do homem que mede 1,83 metros de altura?

Para isso, cada jogador do grupo recebe uma nota informativa (uma tarjeta com informação parcial) que pode ou não ser útil para responder as perguntas. O jogo consiste em analisar a informação recebida e chegar juntos à resposta correta. Os jogadores podem discutir a informação recebida porém, não podem ensinar ou entregar a tarjeta aos companheiros do grupo. Cada participante deve dar a informação verbalmente quando desejar ou quando lhe solicitarem os outros. O grupo pode escolher distintas formas de organizar-se, pode solicitar que um companheiro seja secretário para anotar as conclusões do grupo e seus raciocínios, porém em nenhum caso se pode dar a tarjeta informativa a outro companheiro. Cada participante deverá ter uma parte da informação referida a este mistério que devem descobrir cooperativamente.

O jogo se compõe de 11 pistas informativas, distribuindo-se uma tarjeta por jogador em função do tamanho do grupo. Com grupos de 30 jogadores podem formar-se três equipes. As pistas que devem aparecer em cada tarjeta se escrevem no anexo “Pistas informativas do

jogo”.

Notas:

- Professor: Entregar um quadro esquema vazio para facilitar a integração dos dados. Enfatizar o respeito pela regra básica do jogo que consiste em apontar informações ao grupo unicamente de forma verbal. Não se deve mostrar a tarjeta.
- Observador: Registrar os aspectos comportamentais que aparecem no transcurso do jogo e que serão objeto de diálogo: tudo que ajuda ou atrapalha para chegar à conclusão do jogo, se há confusão ou frustração até a ponto de se perder a solução do jogo... Escrever as verbalizações realizadas na fase de debate ou discussão.

Discussão:

O diálogo se coloca em torno da organização e análise do que fizeram para partilhar a informação: Como se organizou o grupo? Qual foi a capacidade de escuta dos membros do grupo? Como se evitou que todos falassem ao mesmo tempo? Surgiu algum líder? Houve problemas porque alguém não participou das pistas? Ignoraram-se pistas de alguém? Deram-se soluções erradas porque não se levaram em conta todas as pistas? Algum membro do grupo evitou falar com aqueles que participaram pouco? Atentou-se para as pistas dos colegas ou cada um estava centrado na sua?

Material:

Um jogo de tarjeta cada 13 participantes.
Folhas e canetas.

Tempo: 60 minutos.

Estrutura grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

O fiscal: pistas informativas

- Um dos quatro turistas tem 51 anos e passa a fronteira imediatamente depois do turista que mede 1,64.
- O finlandês tem 29 anos e cruza a fronteira por último.
- O francês passa a fronteira imediatamente antes que o electricista de olhos castanhos.
- O construtor é o terceiro a cruzar a fronteira e mede 1,71.
- O turista inglês passa a alfândega imediatamente depois do artista.
- O artista tem 37 anos e olhos azuis.
- O condutor de olhos cinza mede 1,79 metros e passa a fronteira imediatamente depois que o artista.
- A profissão do finlandês é electricista.
- O homem que tem 43 anos mede 1,71 metros.
- O condutor de olhos verdes passa a alfândega imediatamente depois que o inglês.
- O turista que mede 1,64 metros cruza a fronteira em primeiro lugar e é

| |
|----------|
| artista. |
|----------|

Quadro esquema de resultados para o professor

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------|---------|-----------|------------|-------------|
| Profissão | Artista | Joalheiro | Construtor | Eletricista |
| Idade | 37 | 51 | 43 | 29 |
| Nacionalidade | Sueco | Inglês | Francês | Finlandês |
| Olhos | Azuis | Cinza | Verdes | Castanhos |
| Altura | 1,64 | 1,79 | 1,71 | 1,83 |

O jovem tem 51 anos.

A profissão do sueco é artista.

Os olhos do homem que mede 1,83 são de cor castanha.

Quadro esquema para a integração de dados (equipes)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------|---|---|---|---|
| Profissão | | | | |
| Idade | | | | |
| Nacionalidade | | | | |
| Olhos | | | | |
| Altura | | | | |

DINÂMICA 34 TITULAR DA FOTO

Objetivos:

- Promover a comunicação intragrupo. Desenvolver hábitos de escuta ativa.
- Potencializar processos de comunicação e de reestruturação cognitiva.
- Estimular as relações de cooperação intragrupo.
- Fomentar a tomada de decisão por consenso.
- Favorecer a criatividade verbal.

Descrição da atividade:

Divide-se o grupo em equipes, de cinco ou seis participantes, a cada um dos quais se entrega a mesma foto. A tarefa de cada equipe consiste em colocar um título à foto que recebeu. Em primeiro lugar, os membros da equipe indicam os títulos que lhe sugere a foto e um secretário transcreve num papel. Em segundo lugar, devem escolher um título por consenso, selecionando bem as ideias que apareceram, elaborando bem outro título novo mediante a integração e a colaboração de todos os membros da equipe. O título tem que ser escolhido por consenso, porém se passado um tempo não o conseguem, o professor indica que realizem a eleição por maioria (votando os títulos propostos). Posteriormente, todos se

reúnem no grande grupo, e cada secretário indica o título que foi decidido em sua equipe. Também informa dos outros títulos escolhidos, do processo que seguiram para realizar a tarefa e se a decisão foi tomada por consenso ou pela maioria. Enquanto o secretário informa, o professor anota no quadro-negro o título escolhido por cada equipe. Em último lugar, e partindo dos títulos anotados no quadro-negro, escolhem um título final por consenso. Se acontecerem grandes discrepâncias, pode-se escolher o título por maioria (votando os títulos anotados no quadro-negro). Posteriormente, se inicia o debate.

Notas:

- Professor: A partir das ideias apresentadas pelas equipes, pode propor um dos títulos para serem consensuados pelo grupo.
- Observador: Ajuntar a foto. Descrever os títulos de cada equipe indicando se a eleição foi realizada por consenso ou por maioria e o título final consensuado pelo grupo todo. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Todos contribuíram para a efetivação da atividade? Foi fácil a tomada de decisão em cada equipe? Foi imposta a decisão de algum componente ou se colocou o título com a participação de todos? O título escolhido por consenso pareceu bem para todos? O que foi colocado em discussão no grupo? Vantagens e desvantagens das decisões por consenso e por maioria (tempo de execução, evidencia das discrepâncias individuais, qualidade das conclusões, satisfação dos membros do grupo...).

Material: Várias fotografias, imagens ou desenhos idênticos (uma por equipe).

Tempo: 30 minutos.

Estrutura grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 35 O FANTASMA DE CASTELO

Objetivos:

- Favorecer a comunicação intragrupo: Desenvolver o hábito de escuta ativa.
- Potencializar a integração grupal: Animar à contribuição de todos (relações de ajuda e cooperação intragrupo).
- Promover o sentimento de aceitação e pertença.
- Raciocínio lógico verbal.

Descrição da atividade:

Divide-se o grupo em pequenas equipes de cinco membros. Cada membro recebe uma folha informativa em que se apresenta o problema a descobrir e uma tarjeta em que aparece uma das cinco pistas que podem conduzir a resolução. Os componentes de cada equipe deverá partilhar verbalmente a informação recebida elaborando em cooperação e com consenso,

para chegar a uma resolução do problema.

A situação que se apresenta na folha informativa é a seguinte:

“Em um castelo encantado vivem seis personagens: o rei, a rainha, a princesa, o príncipe, a dama da princesa e um fantasma que come todo aquele a quem ataca. Os habitantes do castelo podem estar nesse momento juntos ou separados em um destes lugares: na varanda, na janela mais alta, na janela mais baixa, na porta. Urge-nos localizá-los para avisá-los onde está o fantasma. O único que nos pode dar pistas é o curinga do rei, que como homem astuto fugiu do castelo. Porém, não deve ter muita simpatia pelos habitantes do castelo, porque apesar da urgência da situação nos tem dado a informação por enigmas. As frases que estão nas fichas informativas (tarjetas) são as respostas do curinga a nossas perguntas. Cada um de vocês terá uma parte das informação que deveis partilhar com os demais membros da equipe para deduzir, o mais rapidamente que possam, onde se encontra o fantasma para avisar aos do castelo”.

Pistas informativas. Cada frase se escreve em uma tarjeta e se distribui entre os cinco membros da equipe.

1. O fantasma celebrou a lua engolindo um rato: e este dorme mais acima que o rei.
2. O príncipe está entre a dama e a rainha: não se sabe o que faz com a princesa.
3. O rei está entre o fantasma e a princesa.
4. A dama está mais abaixo que a princesa.
5. O rei e a rainha estão juntos estudando inglês.

Resultados:

- O fantasma está na varanda.
- O rei e a rainha estão no segundo andar.
- O príncipe e a princesa estão no primeiro andar.
- A dama está na porta.

Nota:

O observador deve recolher as folhas com os resultados das equipes para posterior análise e registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Todos vocês participaram da resolução definitiva de sua equipe? Foi fácil realizá-lo em equipe? Quando houve discrepâncias? Houve argumentos e diversas posições tratando de convencer o outro? Foi fácil chegar a uma decisão por consenso? Que problemas houve em cada grupo? Como foi resolvido? O que dificultou chegar a uma solução? Que contribuições aconteceram na discussão em grupo?

Material: uma folha informativa por participante e outra por equipe.

Tempo: 30 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

O fantasma do castelo. Folha informativa

No castelo encantado vivem seis personagens:

- O rei.
- A rainha.
- A princesa.
- O príncipe.
- A dama e a princesa.
- Um fantasma que come todo aquele a quem ataca.

Os habitantes do castelo podem estar nesse momento juntos ou separados em um destes lugares.

- Na varanda.
- Na janela alta.
- Na janela baixa.
- Na porta.

Urge-nos localizá-los para avisá-los de onde está o fantasma. O único que nos pode dar pistas é o curinga do rei, que como homem astuto fugiu do castelo. Porém, não deve ter muita simpatia pelos habitantes do castelo, porque apesar da urgência da situação nos tem dado a informação por enigmas. As frases que estão nas fichas informativas (tarjetas) são as respostas do curinga as nossas perguntas. Cada um de vocês terá uma parte das informações que deveis partilhar com os demais membros da equipe para deduzir, o mais rapidamente possível, onde se encontra o fantasma para avisar aos do castelo.

MÓDULO V PERCEPÇÕES E ESTEROTIPOS

DINÂMICA 36 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 fato.
- Estimular a flexibilidade perceptiva facilitadora do pensamento criativo.

Descrição da atividade:

Distribui-se a foto da imagem da dama 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 à mesma situação.

Depois de levar ao fim a discussão com base na imagem da dama, se distribui outra foto com imagens de ilusões óticas (Ilusão de Muller-Lyer, Ilusão do Círculo de Ebbinghaus, Cubo de Necker, Imagem da taça de Rubin). Sucessivamente se observam as cinco imagens e pergunta aos participantes sobre a percepção que tem delas: longitude das linhas de Muller-Lyer, tamanho dos círculos centrais de Ebbinghaus, orientação do cubo de Necker, imagem da copa de Rubin, direção das espirais.

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 à 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 apropriados 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: semivazia ou semicheia.

Material: duas imagens por participante (L1. Dama; L2. Ilusões óticas: linhas, círculos, copa, cubo, espirais).

Tempo: 45 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.

DINÂMICA 37 **INFORMAÇÃO E ESTERÉOTIPOS**

Objetivos:

- Colocar em destaque a informação disponível, sempre parcial, condiciona as percepções e os juízos que fazemos sobre a realidade.
- Clarificar o conceito de estereótipo, evidenciando a tendência à construção

| |
|---|
| <p>de estereótipos errôneos sobre a realidade configurados com escassa informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a flexibilidade frente às próprias ideias. |
| <p>Descrição da atividade:</p> <p>Cada participante recebe uma folha com os dados biográficos de duas crianças. Solicita-se que leiam as informações individualmente, respondendo a três perguntas em relação a cada um deles: 1) se estas crianças estivessem em tua sala de aula, que pensarias delas, 2) se estas crianças estivessem em tua sala de aula, como acreditas que te comportarias com elas e 3) como acreditas que serão dentro de cinco anos.</p> <p>Posteriormente, o professor, sem emitir nenhum juízo de valor, vai perguntando aos membros do grupo, que informem suas respostas em relação aos três perguntas colocadas em cada caso. Quando lerem todas as respostas, se sintetizam os resultados e se abre um debate sobre os mesmos: Que pensam sobre as respostas que deram? Transcorrido um tempo do debate, o professor informa ao grupo os nomes das pessoas que leram os dados biográficos (Einstein e Edison). Por último, pergunta-se o que pensam agora, o que poderiam concluir com tudo que foi comentado no debate com este dado novo sobre a identidade destes meninos.</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observador: Recolher as folhas de resposta para posterior análise. Registrar sinteticamente a informação que se expõe nos debates. |
| <p>Discussão:</p> <p>O primeiro debate gira em torno às respostas dadas pelos membros do grupo às três perguntas formuladas. Analisam-se as respostas, sintetizando no final as opiniões do grupo. Depois da informação sobre a identidade das personagens, se abre um novo debate perguntando: Quê pensam agora, que poderiam concluir com tudo que foi comentado no debate e, com este dado novo, sobre a identidade das crianças.</p> <p>Conclusão: A informação que temos da realidade é parcial. Evitar formar rápidos estereótipos. Considerar o viés da informação disponível sendo reflexivo frente a ela. Respeito às diferenças (pensar as diferenças, todos nós seres humanos temos as mesmas preocupações e desejos básicos).</p> |
| <p>Material: folha de resposta para cada participante. Quadro negro.</p> <p>Tempo: 60 minutos.</p> <p>Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.</p> |

Informação e estereótipo: folha de resposta. História 1

É uma criança do sexto ano que recebeu um certificado médico onde lhe disse que devido a suas crises nervosas é necessário que deixe os estudos durante o curso. A criança, por outra parte, não é um bom estudante, não tem amigos, os professores o consideram um caso problemático e seu pai sente vergonha dele devido a sua falta de habilidade atlética. Tudo isto influi para que tenha uma má adaptação escolar. Em seu desenvolvimento evolutivo

falou demasiadamente tarde. Tem condutas diferentes e seus pais o olham como diferente.

Se esta criança estivesse na tua sala o que pensarias dela?

Se esta criança estivesse na tua sala, como achas que te comportarias com ela?

Como achas que ela será dentro de cinco anos?

Informação e estereótipo: folha de resposta. História 2

É uma criança de seis anos. Nasceu com a cabeça grande. Acredita-se que nasceu com meningite. Três de seus irmãos morreram antes dele nascer. Sua mãe não está de acordo com seus parentes e vizinhos, que lhe dizem que seu filho não é normal. Enviado à escola, seu professor crê que ele tem uma doença mental. Sua mãe cansou-se, tirou a criança da escola e decidiu ensinar-lhe ela mesma.

Se esta criança estivesse em tua classe o que pensaria dela?

Se esta criança estivesse em tua classe, como acredita que comportaria com ela?

Como acredita que ela será dentro de cinco anos?

DINÂMICA 38

IDÉIAS E PRECONCEITOS

Objetivos:

- Analisar percepções e estereótipos próprios, contrastando estes com outros membros do grupo.
- Analisar a origem destas percepções.
- Refletir sobre o impacto das percepções e sobre elementos que podem contribuir para a modificação de percepções errôneas.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos 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 outros. Preconceito ou atitude hostil que faz dos demais grupos e tendência a favorecer o próprio grupo.

Xenofobia: Ódio ao estrangeiro provocado por uma sugestão de origem social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferenças raciais, sociais, sexuais...

Descrição da atividade:

Entrega-se a cada participante uma folha em que aparecem três ou quatro frases incompletas solicitando que completem as frases, rapidamente, escrevendo o que primeiro lhe vem à mente, sem avaliar ou julgar a ideia surgida.

Posteriormente se distribui pelo solo da sala várias cartolinas (uma para cada frase), (que permitam incluir tantas respostas como o número de participantes). Cada uma se encabeça com uma frase incompleta. Todos os participantes escrevem o texto com o qual tenha completado essa frase (devem escrever suas respostas sem ler as anteriores: posteriormente se realizará uma fase de análises).

Quando todos tiverem escrito suas respostas às frases, o professor guiará a análise (lê as frases de cada cartolina em voz alta) e a discussão (pergunta ao grupo que imagem tem em geral do coletivo). Deste modo, se clarifica o conceito que esse grupo tem dos coletivos analisados (emigrantes, negros, índios, marginalizados, as mulheres, os homens...) ou outros constructos objeto de avaliação (a amizade, as drogas, os professores, o amor, a violência...). Para analisar o conceito que o grupo tem desse coletivo pode-se avaliar as respostas dadas como positivas, negativas ou neutras, fazendo um agrupamento geral do tipo de respostas colocadas em cada frase (quantas positivas, negativas, neutras em relação a cada coletivo estudado). Se entende por resposta positiva aquelas que ressaltam algo positivo desse coletivo (por exemplo, os negros são grandes esportistas, cantam bem, são muito agradáveis, muito importantes), em contraposição às negativas (os índios são sujos, roubam, me dão nojo...) ou às neutras (os nordestinos são os que vivem no sertão, vendem redes, são morenos).

Em uma segunda fase, se formulam ao grupo várias perguntas, escrevendo sinteticamente suas respostas no quadro-negro:

- Qual é a origem de nossas crenças? Por que temos estas percepções sobre as

coisas? (jornais, livros, filmes, pais, amigos, escola...).

- Como influencia o que percebemos na nossa forma de comportamento? (por exemplo, se eu tenho a percepção X do grupo X, os índios roubam”...Como me comportarei com seus membros?) Em relação a esta pergunta utilizar exemplos concretos dos coletivos estudados nos que tenham manifestado atitudes preconceituosa, xenófoba, etc. Selecionar percepções de rejeição a coletivos sociais postos em destaque nas respostas dos membros do grupo.
- O que pode ajudar nos a modificar nossas percepções? (informação, contato...)

Notas:

- Professor: Nem o professor nem os membros do grupo devem emitir juízos de valor sobre as percepções do outro. O objetivo é clarear as percepções próprias, constatá-la com as que tem outros, analisar sua origem e impacto que tem sobre a conduta.
- Professor: apresenta-se uma folha de respostas com distintas frases incompletas para realizar a atividade em diversas ocasiões. Podem-se utilizar outros conceitos de análises recolhendo outras palavras que façam referência a coletivos sobre os que se quer refletir.
- Observador: recolher as folhas de resposta das frases incompletas para posterior análise. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Fase 1: Leitura das respostas. Conclusão geral sobre a percepção que se tem de cada coletivo (análise de respostas positivas, negativas e neutras).

Fase 2: perguntas que ajudem a: 1) analisar a procedência das ideias ou percepções que temos, 2) analisar o impacto das percepções na conduta e 3) clarificar elementos que ajudem a modificar crenças errôneas.

Material:

Uma folha com várias frases incompletas por participante (o número de frases depende do tempo disponível para a atividade).

Cartolinas. Pincel. Quadro negro. Canetas.

Tempo: 60 minutos (3-4 frases).

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.

Ideias e preconceitos: folha de resposta

Os negros.....

Os índios.....

Os ex-presidiários.....

| |
|-------------------------------|
| Os emigrantes..... |
| As pessoas ricas..... |
| As pessoas violentas..... |
| Os nordestinos..... |
| As pessoas pobres..... |
| Os consumidores de droga..... |
| Os alcoólatras..... |
| Os homens..... |
| As mulheres..... |
| Os marginalizados..... |
| Os professores..... |
| A poluição..... |
| . O amor..... |
| . O machismo..... |
| O feminismo..... |
| . A violência..... |
| . As drogas..... |
| Os amigos..... |
| Os pais..... |
| A sexualidade..... |

| |
|---|
| DINÂMICA 39 FATOS E OPINIÕES |
|---|

| |
|-------------------|
| Objetivos: |
|-------------------|

- Diferenciar fatos e opiniões.
- Identificar deduções errôneas e pensamentos preconceituosos.

Descrição da atividade:

Cada participante recebe uma folha de respostas na qual se apresentam afirmações em relação a um fato ou uma opinião e devem indicá-los. Posteriormente, o professor vai perguntando em cada afirmação se é um fato ou uma opinião. Comentam-se as respostas em voz alta e se argumenta quando existam discrepâncias. Por último, os participantes inventam afirmações e os demais devem diferenciar se estas afirmações são fatos ou opiniões. Ao finalizar esta fase, o professor pode ler em voz alta as afirmações iguais (ver a variante.) solicitando ao grupo a identificação de deduções errôneas e pensamentos preconceituosos. Para eles se define previamente o preconceito como “um juízo que se emite sobre algo ou alguém sem ter dados ou pleno conhecimento; um juízo sobre alguém tendo em conta unicamente sua aparência física, religião, sexo, pertença étnica...”.

Notas:

- Professor: Ofertam-se várias frases que podem servir de estímulo para realizar a atividade. Entretanto, podem-se selecionar algumas destas para comentar em uma sessão ou se podem inventar outras que ampliem as possibilidades da tarefa em função das diversas temáticas que se queira abordar.
- Observador: Recolher as folhas de resposta e os argumentos que aparecem nas afirmações em que aconteçam discrepâncias. Registrar as frases inventadas pelos membros do grupo.

Variante:

- Deduções e preconceitos: ao finalizar as diferenças entre fatos e opiniões, o professor pode apresentar uma série de frases ao grupo (veja exemplos) propondo que identifiquem as frases que identifiquem fatos objetivos ou conteúdos descritivos, assim como frases que impliquem deduções errôneas e condições negativas ou preconceituosas (marcadas com asterisco).

Discussão:

Correção e diferenciação de fatos e opiniões. Comunicação de argumentos quando se produzem discrepâncias. Clarificação da diferença entre ambos os conceitos.

Material:

Folha de resposta (uma por participante).
Canetas.

Tempo: 30 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.

Fatos e opiniões: folha de resposta

Na primavera florescem as árvores.

O amarelo é uma cor.
 No outono algumas árvores perdem as folhas.
 Os meninos são um pouco arrogantes.
 Na África as crianças morrem de fome.
 Os meninos são mais fortes que as meninas.
 Os ricos são mais bonitos.
 Os mineiros são mais trabalhadores que os cariocas.
 Os mulçumanos são machistas e maltratam as suas mulheres.
 Os índios têm sido expulsos de sua terra no transcurso da história.
 Os africanos têm muito ritmo.
 No campo se vive melhor que na cidade.
 Em dezembro faz calor.
 As pessoas que leem muito sabe mais.
 Os índios não gostam de trabalhar e por isso vivem na marginalizados.
 As mulheres são mais inteligentes que os homens.
 As pessoas são pobres porque querem.
 Escalar montanha exige um grande esforço.
 Os muçulmanos são pessoas como os demais, unicamente possuem outra cultura e costumes diferentes dos nossos.
 Os muçulmanos não têm uma verdadeira fé porque não creem em Deus.
 O cão é o melhor amigo do homem.
 A fruta é boa para o corpo.
 Os cavalos são inteligentes.
 Fazer esporte é bom para a saúde.
 As meninas são mais sensíveis que os meninos.
 Pelé é um dos melhores esportistas da história.
 O futebol é esporte de menino.
 Os filmes dramáticos são piores que os de ação.

Fatos e opiniões: folha de correção

(F) Na primavera saem as flores.
 (F) O amarelo é uma cor.
 (F) No outono algumas árvores perdem as folhas.
 (O) Os meninos são um pouco arrogantes.
 (F) No terceiro mundo as crianças morrem de fome.
 (O) Os meninos são mais fortes que as meninas.
 (O) Os ricos são mais bonitos.
 (O) Os gauchos são mais trabalhadores que os cariocas.
 (O) Os mulçumanos são machistas e maltratam a suas mulheres.
 (F) Os índios tem sido expulsos de sua terra no transcurso da história.
 (O) Os africanos tem muito ritmo.
 (O) No campo se vive melhor que na cidade.
 (F) Em dezembro faz frio.
 (F) As pessoas que leem muito sabe mais.
 (O) Os índios não gostam de trabalhar e por isso vivem na sociedade marginalizados.
 (O) As mulheres são mais inteligentes que os homens.

- (O) As pessoas são pobres porque querem.
 (F) Escalar montanha exige um grande esforço.
 (F) Os mulçumanos são pessoas como os demais, unicamente possuem outra cultura e costumes diferentes do nosso.
 (O) Os mulçumanos não têm uma verdadeira fé porque não creem em Deus.
 (O) O cão é o melhor amigo do homem.
 (F) A fruta é boa para o corpo.
 (O) Os cavalos são inteligentes.
 (F) Fazer esporte é bom para a saúde.
 (O) As meninas são mais sensíveis que os meninos.
 (F) Pelé é um dos melhores futebolistas da história.
 (O) O futebol é esporte de menino.
 (O) Os filmes dramáticos são piores que os de ação.

Fatos e opiniões (variante)

- Ela roubou os morangos. Veja como tem a camiseta manchada de vermelho*.
- É muito inteligente. Suas notas estão sempre em destaque.
- Fará mal o exame. Normalmente suspende*.
- Olha é como viste. Deve ser muito pobre*.
- É um professor exigente. Passa deveres todos os dias.
- Não quero jogar com ele. Tem a pele de outra cor*.
- Seguro que por sua causa vamos perder a partida. É muito lento*.
- Tem os olhos azuis, leva um gorro branco e camisa vermelha.
- Seguro que o privilegia. É o preferido do professor*.
- Não se pode confiar nela. Tem uma expressão muito estranha*.
- Digo que não queria vir à festa. Estava muito cansada.
- Melhor que não seja meu amigo. É índio e sua forma de vestir é diferente*.
- Deve ser muito astuto. Tem os olhos rasgados*.
- É muito alto. Coloca muito a bola na cesta.
- É uma menina. Jogará mal o futebol*.

DINÂMICA 40 PERÍODO CRÍTICO

Objetivos:

- Estimular a capacidade crítica frente aos meios de informação.
- Identificar a intenção da informação e interpretações derivadas.
- Promover a comunicação intragrupo.
- Estimular a cooperação grupal.

Descrição da atividade:

Seleciona-se a mesma notícia de dois ou três jornais diferentes e analisam-se os dados e as interpretações diferenciadas que se dão nos respectivos jornais. Divide-se o grupo em cinco-seis participantes. Cada equipe lê as três versões dos jornais da mesma notícia e as compara tratando de destacar algumas questões como:

- As manchetes que colocam.
- Os argumentos que usam.
- A visão que possuem da realidade.
- Que explicações dão ao conflito ou ao tema.
- A orientação do jornal a partir dos elementos da notícia...

Um secretário toma nota das conclusões de sua equipe. Posteriormente, se leem em voz alta as análises realizadas por cada equipe e com base nas conclusões se abre o debate.

Nota:

- Professor: Selecionar uma notícia da atualidade e que interesse tematicamente o grupo.
- Observador: Recolher as análises que cada equipe fez da notícia. Anotar as verbalizações que apresentaram na fase de discussão.

Discussão:

Comentam-se no grande grupo as conclusões que chegaram cada equipe e se abre um debate em torno do tema. Algumas conclusões: as intenções dos dados, da informação disponível sobre a realidade influem na interpretação que fazemos da mesma.

Material:

Entregam-se a cada equipe duas ou três notícias iguais de diferentes jornais. Folhas. Canetas.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 41 IMAGENS DE OUTROS POVOS

Objetivos:

- Examinar imagens de outras povos e explicar a procedência destas imagens.
- Contrastar as próprias imagens com as dos demais.
- Identificar percepções, estereótipos e preconceitos.
- Ampliar o conhecimento de outros povos e nações. Flexibilizar estereótipos.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos de comunicação intragrupo.

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 outros. preconceito ou atitude hostil que faz dos demais grupos e tendência a favorecer ao próprio grupo.

Xenofobia: Ódio ao estrangeiro provocado por uma sugestão de origem social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferenças raciais, sociais, sexuais...

Interdependência: Relação de dependência recíproca entre indivíduos, grupos, nações.

Descrição da atividade:

Entrega-se a cada participante uma folha em que aparecem três ou quatro frases incompletas referentes a outros povos ou nações. Em primeiro lugar, de forma individual, deve completar as frases, o que permitirá observar a imagem que possuem desse povo ou nação. Cada participante completa as frases, rapidamente, escrevendo o que primeiro lhe vier à mente, sem avaliar ou julgar a ideia surgida.

Posteriormente se distribuem pelo solo da sala várias cartolinas (uma para cada frase), (que permitam incluir tantas respostas como o número de participantes), cada uma se encabeça com uma frase incompleta (por exemplo, “os estadunidenses”). Todos os participantes escrevem o texto com o qual tenha completado essa frase (devem escrever suas respostas sem ler as anteriores: logo se realizará uma fase de análises).

Quando todos tiverem escrito suas respostas às frases, o professor guiará a análise (lê as frases de cada cartolina em voz alta) e a discussão (pergunta ao grupo que imagem tem em geral desse coletivo). Deste modo, se clarifica o conceito que esse grupo tem dos povos analisados mediante a valorização das ideias escritas como positivas, negativas ou neutras. Se entende por resposta positiva aquelas que ressaltam algo positivo desse coletivo (são boas pessoas, dançam bem, são encantadores, amáveis) em contraposição às negativas (são violentos, são invejosos, os odeio, me parecem uns esnobes, deveriam ir-se deste país) ou às neutras (vivem em Barcelona, dançam tango, jogam futebol, sabem fazer azeite de oliva).

Em uma segunda fase, se divide o quadro-negro em três partes, para registrar as respostas das três perguntas que se formulam ao grupo (trabalhar com os exemplos concretos em relação aos quais o grupo tenha manifestado imagens negativas):

- Qual é a origem das imagens que temos de outros povos ou nações?
- Como influencia o que percebemos na nossa forma de comportamento? (por exemplo, se eu tenho a percepção X do grupo X..., como me comportarei com eles?).
- O que pode ajudar-nos a modificar nossas percepções? (informação, contato...)

Notas:

- Professor: Nem o professor nem os membros do grupo devem emitir juízos de valor sobre as percepções. O objetivo é clarear as percepções próprias, contrastá-la com as que têm outros, analisar sua origem e impacto que têm sobre a conduta.

- Professor: Para este exercício apresenta-se uma folha de respostas na qual se sugerem alguns povos ou nações (estadunidense, russos, argentinos, japoneses, espanhóis, franceses, brasileiros...); contudo, se pode selecionar qualquer país do qual se queira explorar a imagem que o grupo tem dele (sugere-se não analisar mais de cinco cada vez que colocamos a atividade).
- Professor: Identificam-se os pensamentos negativos ou preconceituosos que manifestem de algum país, e pode propor, ao finalizar a sessão, a formação de quatro ou cinco equipe. Cada uma deverá trazer na sessão seguinte informação relacionada com esse coletivo social. Cada equipe pode encarregar-se de segmentos de informação: vestimenta, religião, habitantes, costumes, alimentação, geografia, flora-fauna, festas... e na sessão seguinte as equipes partilham a informação recolhida, analisando se esta pesquisa ajudou-os a conhecer melhor esse povo e\ou a melhorar a imagem deles e chegar a um conhecimento maior. Ao finalizar o debate cada equipe poderia inventar uma história em que os membros do grupo representem o papel das pessoas desse país. Apresentar através de dramatizações.
- Observador: recolher as folhas de resposta das frases incompletas para posterior análise. Registrar os comentários do debate e as respostas anotadas no quadro-negro.

Discussão:

Fase 1: Leitura das respostas. Conclusão geral sobre a percepção que se tem de cada país (avaliação das respostas em positivas, negativas e neutras).

Fase 2: perguntas que ajudem a 1) analisar a procedência das ideias ou percepções que temos (jornais, livros, comédias, filmes, pais, escola...), 2) analisar o impacto das percepções na conduta e 3) trata-se de esclarecer que imagens resultaram dos distintos povos e se houve acordo ou não entre os membros do grupo.

Material:

Uma folha com várias frases incompletas por participante (o número de frases depende do tempo disponível para a atividade).

Cartolinas. Pincel. Quadro negro. Canetas.

Tempo: 60-90 minutos (em função do número de frases).

Estruturação grupal: Individual/Grande grupo.

Imagens de outros povos. Folha de resposta

Os chineses.....
 Os estadunidenses.....
 Os cubanos.....
 Os japoneses.....
 Os russos.....
 Os alemães.....
 Os franceses.....
 Os ingleses.....

| |
|---------------------|
| Os africanos..... |
| Os argentinos..... |
| Os palestinos..... |
| Os brasileiros..... |
| Os espanhóis..... |
| Os paraibanos..... |
| Os mineiros..... |
| Os gaúchos..... |
| Os baianos..... |
| Os cariocas..... |
| Os nordestinos..... |

DINÂMICA 42 ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Objetivos:

- Conhecer a primeira imagem que se associa com certas palavras.
- Clarificar percepções associadas a determinadas palavras.
- Contrastar as percepções próprias com as dos outros.
- Analisar a origem das percepções e do impacto destas na conduta.
- Fomentar a flexibilidade perceptiva.

Descrição da atividade:

Cada participante recebe uma folha em que aparece uma lista de palavras. Em primeiro lugar, individualmente leem cada uma e escrevem junto a ela a primeira palavra que vem a sua mente associada. Depois, se reúnem no grande grupo, o professor vai enunciando estas palavras (por exemplo: casa, força, mulher, cadeira de rodas, polícia, drogados, povo, televisão, velho, sono, livro...) e os membros do grupo informam as associações que fizeram destas. Ao final se sintetizam os resultados, clarificando-se as percepções que os membros do grupo têm a respeito dessa palavra.

Nota:

- Professor: Já que a lista de palavras que se descreve é muito ampla, se sugere realizar a atividade em várias sessões, selecionando cinco ou seis palavras para cada sessão. Não se devem emitir juízos de valor sobre as percepções. O adjetivo é clarificar as percepções próprias, contrastá-las com as de outras pessoas, analisando sua origem e o impacto que têm em sua conduta.
- Observador: Recolher as folhas de resposta das associações de palavras para posterior análise. Anotar os comentários do debate.

Discussão:

Leitura das respostas associadas a cada palavra dos membros do grupo. Realiza-se uma síntese das percepções que aparecem em destaque em relação aos conceitos subjacentes às associações de cada palavra. O debate posterior dependerá dos conteúdos que se expressem. Por que temos essas percepções? Qual é a origem das imagens que temos? Como

influenciam na nossa forma de comportarmo-nos? Quê pode ajudar-nos a modificar nossas percepções? (informação, contato...).

Material: folha de resposta da associação de palavras.

Tempo: 30 minutos (4-5 palavras)

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.

DINÂMICA 43 **A IMOBILIARIA**

Objetivos:

- Analisar os valores subjacentes a nossas ações.
- Promover a comunicação intragrupo para a busca de consenso.
- Identificar atitudes discriminatórias que as pessoas mostram tendo como base a nacionalidade ou status econômico.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos de comunicação.

Descrição da atividade:

Divide-se o grupo em pequenas equipes de seis a oito membros respectivamente, sendo que cada uma representará uma agência imobiliária. Cada equipe recebe a folha de resposta em que aparece a oferta que tem a imobiliária e as petições que tem pendentes. Em primeiro lugar, cada membro do grupo individualmente decide a quem dará cada oferta e a anota em sua folha de resposta justificando as razões das decisões tomadas. A decisão se toma desde a perspectiva de “a quem gostaria de dar o imóvel e por quê”. Depois em pequenos grupos se comentam as decisões de cada participante e suas razões tratando de chegar a uma indicação por consenso (o anotam na folha de resposta da equipe com os argumentos expostos para tais decisões). Em terceiro lugar, no grande grupo, um representante de cada equipe transmitirá as decisões e os argumentos de sua equipe tratando de defender estas indicações. Nesta fase a equipe só pode comunicar-se com seu representante através de notas escritas. Depois de apresentar e argumentar as decisões de todas as equipes, os representantes dispõem de cinco minutos para chegar a um acordo. Só podem alugar aqueles imóveis sobre os quais tenham chegado a um acordo. Finalmente, se abre um espaço de discussão e debate.

Nota:

- Professor: Neste exercício é importante sugerir que cada membro reflita sobre os valores implícitos em suas decisões individuais.
- Observador: Recolher as folhas de resposta com as conclusões individuais e de cada equipe. Registrar os conteúdos verbais do debate entre os representantes das equipes e a dinâmica grupal durante o debate.

Discussão:

Como nos sentimos? Nos sentimos identificados com a decisão de nossa equipe? Como foi o processo de tomada de decisões? Como foi a comunicação dentro das equipes? Todos puderam participar? Que critérios prevaleceram na hora de decidir os imóveis? Que argumentos foram levados mais em conta? Que valores predominaram nas decisões dos imóveis?

Material:

Folha de resposta (uma para cada participante da equipe e outra para cada equipe).
Caneta.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Pequeno grupo/ Grande grupo.

Folha de resposta

Ofertas:

- Um chalé de luxo.
- Uma casa familiar com jardim na frente e atrás em um bairro bom.
- Um apartamento no sexto andar em um bairro periférico (em outro extremo da cidade).
- Um apartamento com garagem em um bairro central deteriorado com casas declaradas em ruína.

Demandas: solicitação de imóveis

- Família Martínez. Chegaram faz dez anos da Argentina. Pai trabalha em um banco. Mãe tradutora de idiomas. Filhos de 16 e 14 anos e filhas de 13 e 11 anos.
- Família Souza. O homem é proprietário de uma loja e a mulher trabalha em casa. Filhas de 10, 7 e 5 anos.
- Família Silva. É uma família mineira. Pai trabalha em um restaurante. Mãe trabalha no setor de limpeza de uma fábrica. Filhos de 6, 4 e 3 anos.
- Família Oliveira. Pai trabalha em uma fábrica de charutos. Mãe divorciada não viverá nessa casa. Filhos de 10 e 5 anos e filhas de 8 e 7 anos.

Indicações e argumentos:

MÓDULO VI
DISCRIMINAÇÃO E ETNOCENTRISMO

DINÂMICA 44
FALANDO DE RACISMO

Objetivos:

- Reconhecer nossas percepções de outros grupos culturais e os valores subjacentes a elas.
- Clarificar atitudes de discriminação e racismo que faz de outros grupos.
- Promover a comunicação intragrupo: desenvolvimento de hábitos de escuta ativa.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos 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 uma sugestão de origem social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferenças raciais, sociais, sexuais...

Descrição da atividade:

Divide-se o grupo em equipes de cinco ou seis participantes e cada um recebe uma folha com oito frases. O professor começará lendo as frases e explicando o conteúdo das mesmas para que não haja dificuldades de compreensão das informações pelos membros do grupo. Posteriormente, cada equipe deverá pensar se está de acordo com o conteúdo de cada uma das frases e que argumentos usam ao acordo ou desacordo. As equipes recebem uma cópia onde aparecem as frases que primeiro deverão recortar e depois classificar em função da conformidade que tem a equipe em relação a cada uma delas. Neste processo de debatem as discrepâncias de opinião, e com base no raciocínio das idéias individuais, a equipe deve classificá-las (acordo-desacordo) tratando de chegar ao consenso. Se não foi possível em relação a todas as frases, devem esclarecer em que frases não houve consenso e quais foram os argumentos discrepantes colocados. Ao final o grupo escreve as frases classificadas na folha dividindo em duas colunas (acordo-desacordo). Posteriormente, no grande grupo, um secretário de cada equipe informa a classificação realizada por sua equipe assim como as frases não consensuadas e os argumentos discrepantes. Depois que cada equipe apresenta seus resultados, se abre um debate em função dos mesmos.

Nota:

- Professor: O exercício colocado, a modo de exemplo, foi a análise de um grupo concreto (ciganos): pode propor-se em sucessivas ocasiões a reflexão

| |
|--|
| <p>sobre outros grupos culturais em relação aos quais esse grupo possa ter atitudes preconceituosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observador: Recolher as folhas individuais e as folhas de resposta de cada equipe. Registrar no diário os resultados de cada equipe, os argumentos e discrepâncias colocadas, assim como as verbalizações expressas no debate. |
| <p>Discussão:</p> <p>Fase 1: Leitura das respostas. Conclusão geral sobre a percepção que se tem de cada grupo cultural. Qual imagem temos dos ciganos? O que nos levou à discussão no grupo? Coincidiram os resultados em todas as equipes? Que conhecemos dos ciganos? Como adquirimos estes conhecimentos?</p> <p>Fase 2: Perguntas que ajudam a: 1) analisar a procedência das idéias ou percepções que temos (experiência, jornais, livros, filmes, pais, amigos, escola...), 2) analisar o impacto das percepções no comportamento e 3) destacar elementos que ajudam a modificar crenças errôneas.</p> |
| <p>Material:</p> <p>Uma folha com as frases, um lápis e uma borracha para cada participante. Outra folha com as frases para cada equipe, tesouras, folhas e cola (uma para cada equipe).</p> <p>Tempo: 60 minutos</p> <p>Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo</p> |

Falando de racismo: folha de afirmações

| |
|--|
| 1. Não se trata igual aos ciganos. |
| 2. Necessitam-se leis que favoreçam os ciganos e lhes permitam melhorar sua situação. |
| 3. A solução dos problemas que têm os ciganos deve partir deles, e para isso devem organizar-se melhor. |
| 4. O governo favorece a marginalização dos ciganos porque não reconhece a nível educativo as diferenças culturais. |
| 5. Todos temos igualdade de oportunidades; se não chegamos ao mesmo lugar é porque uns se esforçam mais que outros. |
| 6. O problema da convivência entre os ciganos e os que não são se deve, sobretudo, ao desconhecimento da cultura cigana e a intolerância do grupo majoritário. |
| 7. Os ciganos e os que não são convivem sem problemas. |
| 8. O melhor para todos é que os ciganos vivam em lugares afastados da sociedade. |

DINÂMICA 45 O ESTRANGEIRO

Objetivos:

- Colocar em destaque situações de marginalização e analisar.
- Promover a comunicação intragrupo: Desenvolver hábitos e escuta ativa.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos de comunicação.
- Estimular a capacidade de situar-se no ponto de vista do outro e a empatia.
- Aprender técnicas de resolução de situações sociais conflitivas.

Descrição da atividade:

Fase 1

No grande grupo, o professor lê uma história (história de Alfredo). “Alfredo é um menino paraguaio de 12 anos. Seu pai trabalha na construção e sua mãe em uma empresa de limpeza. Frequentemente a escola desde que fez um ano, momento em que seus pais se trasladaram para viver neste país. No colégio, com frequência briga com seus companheiros, pega seus brinquedos. Seus companheiros estão cansados dele, e lhe deixa de lado. Está marginalizado no grupo. Apenas fala com alguns, embora domine bastante o português, e não tem amigos. Às vezes se mostra retraído e outras agressivo. Além disso, em algumas áreas na escola está mais atrasado que os demais. Com os professores tampouco vai bem e em algumas ocasiões tem sido expulso da classe. Alfredo adora seu país e tudo que deixou nele.” Como haveis escutado, Alfredo parece ter algum problema. Quem pensamos que pode acontecer com Alfredo? Depois de narrar a história, o professor durante dez minutos estimula que os membros do grupo ofereçam verbalmente respostas sobre as possíveis causas do comportamento e dos problemas de Alfredo, sobre seus sentimentos ou pensamentos... Analisam-se as atribuições que fazem da conduta de Alfredo (a quem se atribui a responsabilidade da conduta de Alfredo?).

Fase 2

O grupo se divide em equipes de oito-dez membros e cada equipe deverá pensar sobre o seguinte suposto: “Se Hassan estivesse em nossa sala, que poderíamos fazer para ajudá-lo?”. Cada equipe, em primeiro lugar, deverá listar todas as possíveis soluções que considere adequadas para ajudar a Alfredo. Em segundo lugar, cada equipe deverá eleger da lista elaborada a solução mais eficaz (por consenso ou por maioria) e, em último lugar, as equipes rotativamente representam a situação. As dramatizações devem apresentar basicamente a solução selecionada pela equipe.

Nota:

- Observador: Registrar as respostas sobre as causas do comportamento de Alfredo (atribuições que se fazem da conduta) e as verbalizações do debate. Recolher a lista de soluções de cada equipe.

Discussão:

Fase 1: análise das respostas sobre as causas dos problemas de Alfredo. Quais atribuições se fazem de sua conduta? (externa, interna...).

Fase 2: depois da dramatização na grande grupo, se lêem as outras possíveis soluções que foram listadas pelas equipes e se abre um debate em relação à adequação das soluções comentadas

Material:

Materiais para a dramatização.
Folhas e canetas.

Tempo: 1h 30 minutos

Estruturação grupal: Grande grupo/ Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 46 SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO

Objetivos:

- Identificar situações de discriminação dentro do grupo.
- Buscar possíveis soluções a situações de discriminação no contexto do grupo: Resolução de problemas
- Potenciar a comunicação intragrupo: Escuta atenta aos sentimentos e pensamentos dos outros companheiros.

Descrição da atividade:

Esta atividade realiza-se no grande grupo e inicia-se com a definição do conceito de discriminação por parte do professor (discriminar = segregar, separar alegando diferenças raciais, sexuais, de nível escolar, de classe social...). No primeiro momento cada membro do grupo, individualmente e de forma anônima, descreve numa folha “uma situação em que se sentiu discriminado ou sentirá discriminado por seus companheiros de grupo”. Deve descrevê-la na primeira pessoa.

No segundo momento se dobram os papeis, mesclam-se e os distribui para cada participante (se receber o que escreveu, devolve-se e pega-se outro). Cada participante lê a papeleta que recebeu e se mete na pele da pessoa que escreveu fazendo seu o problema. Depois de lê-lo dedica um minuto para escrever como crê que poderia resolvê-lo (escrevendo na primeira pessoa). Assim, o leitor pensa soluções a essa situação como se estivesse implicado na mesma e as anota no papel. Quando todos estiverem escrito as soluções à situação de discriminação exposta em sua papeleta, um membro do grupo lê em voz alta o problema colocado na primeira pessoa e as soluções pensadas. O resto do grupo tentará colocar outras soluções que considere adequadas. Se aparecerem outras formas de abordar a situação de discriminação, se anota na papeleta. Assim, sucessiva e rapidamente, se expressam todos os membros do grupo.

Notas:

- Professor: Se o tempo disponível for pouco para a integração dos resultados

da atividade com um grupo numeroso, pode-se solicitar aos participantes que exponham no mural as papeletas com as situações de discriminação e suas soluções para que cada membro do grupo tenha a oportunidade de ver a solução colocada a seu problema. O professor vai conduzindo o grupo frente à fila de papeletas que se encontram no mural, lê rapidamente as situações e as formas propostas para enfrentá-las e comentam-se. O professor deve filtrar soluções que podem não ser positivas chamando a atenção sobre elas.

- Observador: Recolher as papeletas em que descreveram as situações de discriminação e as formas de resolução. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Na fase do debate ou discussão, em primeiro lugar, se comentam as situações de discriminação colocadas e as soluções propostas. Com certeza haverá situações similares e para fazer mais ágil o debate, podem-se associar ou relacionar. Comenta-se uma situação de discriminação suas soluções e posteriormente relaciona-se se a outras situações parecidas a esta, comentando-as sinteticamente. Se enunciarem soluções que o professor julga como negativas ou não eficazes, podem-se formular perguntas ao grupo sobre as conseqüências desta solução visando que o próprio grupo reflita e clarifique a falta de adequação da solução dada.

Ao finalizar a exposição das situações e suas soluções, podem destacar-se situações e soluções colocadas e formular-se algumas perguntas que ampliem o debate: foram úteis as sugestões para resolver a situação de discriminação que foi colocada por cada um? São de ajuda as opiniões e experiências dos outros? Compreendemos melhor agora as experiências de discriminação e como abordá-las? Quais são as situações que tem se destacado com maior frequência? Como podemos evitar atitudes discriminatórias com os outros?

Material: folhas e caneta.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

DINÂMICA 47 OS MENINOS E AS MENINAS

Objetivos:

- Identificar situações de discriminação devidas ao sexo.
- Intercambiar informações sobre as condutas que dão ou não prazer na interação com iguais ou de outro sexo.
- Promover uma melhora nas relações intersexos.
- Potenciar a comunicação intragrupo.

Descrição da atividade:

Formam-se equipes de sete-oito participantes do mesmo sexo. Em primeiro lugar, durante um tempo de quinze a vinte minutos as equipes preenchem o questionário que lhes é entregue, recolhendo as ideias de todos do grupo. Posteriormente, no grande grupo, expõem as respostas de cada equipe e se debatem as ideias básicas expressadas. Em última instância expressam-se os objetivos de troca para a melhora da interação intersexos.

Nota:

- Observador: Recolher os questionários de cada equipe. Registrar no diário as verbalizações expressadas pelo grupo na fase do debate.

Discussão:

O debate se coloca em torno dos conteúdos que se expressam nos questionários. Expõem-se as conclusões de cada equipe, sintetizando as ideias básicas, debatendo os conteúdos destacados e que expressam os objetivos da troca.

Apareceram atitudes de discriminação? O diálogo no grupo ajudou a conhecer melhor os de outro sexo?

Conclusão: Apesar das diferenças somos mais iguais que diferentes (similares desejos, necessidades, preocupações, fantasias, temores...).

Material: questionário e caneta (um por equipe selecionado em função do sexo).

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/Grande grupo

Os meninos e as meninas: questionário (versão para os meninos)

Por que eu gosto de ser menino?

Quais experiências me entristecem por ser menino?

Quais dificuldades temos como meninos com pessoas do nosso próprio sexo?

O que não desejamos voltar a experimentar com as pessoas de outro sexo?

O que podemos fazer para compreender e apoiar às meninas, para criar melhores relacionamentos entre nós?

Em alguma situação, haveis sentido rejeição por ser meninos? Quais?

Os meninos e as meninas: questionário (versão para as meninas)

Por que eu gosto de ser menina?

Quais experiências me entristecem por ser menina?

Quais dificuldades temos como meninas com pessoas do nosso próprio sexo?

O que não desejamos voltar a experimentar com as pessoas de outro sexo?

O que podemos fazer para compreender e apoiar os meninos, para criar melhores relacionamentos entre nós?

Em alguma situação, haveis sentido rejeição por ser meninas? Quais?



DINÂMICA 48

O RESTAURANTE INTERNACIONAL

Objetivos:

- Ilustrar o alcance da fome e da pobreza no mundo e a forma em que estão distribuídos os recursos entre os povos do norte e do sul.
- Experimentar a discriminação, vivenciando, em pequena medida, a injusta ordem econômica internacional através do tema dos alimentos.
- Favorecer a análise e estudo desse conflito (injusta distribuição da riqueza).
- Estimular a empatia com os países desfavorecidos, discriminados economicamente.
- Refletir sobre formas de ação para a resolução do problema, sobre estratégias de distribuição dos recursos do mundo mais justas e equitativas.
- Colocar em destaque as relações de interdependência entre indivíduos, grupos, nações...

Descrição da atividade:

Nesta atividade propõe-se uma situação que simula a desigual distribuição dos recursos no mundo.

Fase de preparação:

Pedir a cada participante que leve à escola no dia da sessão produtos alimentícios (doces, frutas, azeitonas, leite, biscoito, bolo, frutas, sucos...). Combinar previamente os alimentos que deve trazer cada membro do grupo.

Antes de iniciar a sessão dividir os alimentos em quatro grupos reduzindo progressivamente a quantidade e qualidade:

- No grupo A os melhores alimentos (pães saborosos, sucos, frutas, biscoitos de qualidade...), representando a metade do total de comida disponível.
- No grupo B uma variedade de comida básica suficiente em menor quantidade e qualidade (biscoito, leite, pães menos saborosos), representando um quarto do total.
- No monte C terá só biscoitos, pão e água, representando um quarto dos alimentos disponíveis.
- No monte D terá unicamente água.

Fase de desenvolvimento:

Explica-se ao grupo que os grupos de alimentos representam o que existe no mundo e distribuem-se os alunos desigualmente em quatro grupos. A distribuição dos participantes se faz através do sistema de tarjetas de quatro cores que se repartem aleatoriamente (uma cor para cada grupo, cinco para o grupo A, dez para o B, dez para o C e cinco para o D).

Cada participante recebe uma tarjeta de uma cor e deverá situar-se no monte que representa essa cor. Por exemplo, em um grupo de 30 a distribuição pode ser a seguinte:

Grupo A: cinco membros (ficam no grupo A, com muita comida e de qualidade).

Grupo B: dez membros (ficam no grupo B, com suficiente comida de qualidade média).

Grupo C: dez membros (ficam no grupo C, que contém somente biscoitos, pão e água).

Grupo D: cinco membros (ficam no grupo D, que unicamente tem água).

O grupo A se sentará comodamente (cadeiras) e disporá de muito espaço. O grupo B também se sentará comodamente porém disporá de menos espaço, o espaço exato para seus companheiros. O grupo C se sentará no chão e disporá de pouco espaço. O grupo D estará de pé numa esquina da sala bem juntos.

O professor explica que a distribuição dos recursos simbolizados pelos diferentes alimentos representa os esquemas mundiais de distribuição de riqueza e consumo, colocando que tal e como estão distribuídos se repartiram os alimentos. Neste ponto inicia-se o debate, depois de refletir em torno das causas e das situações de distribuição desigual da riqueza e suas soluções, reúnem todos os alimentos no centro da sala, os participantes sentam-se em posição circular e realiza-se um lanche compartilhado. No transcurso do lanche, que ocupa os últimos minutos da sessão, pode-se comentar o que sentiram ao vivenciar a fase anterior.

Nota:

- Observador: Registrar os comportamentos durante o processo, as verbalizações na fase do debate e a síntese de causas e soluções que exponham.

Discussão:

Quais foram os sentimentos experimentados ao dispor de muito, pouco ou quase nada? Dá para imaginar como se sentem as pessoas que se encontram nesta situação cotidianamente? Quais são em sua opinião as principais causas da fome? Por que ocorrem estes fatos? De que forma poderiam ser distribuídos os recursos mundiais de maneira justa e equitativa? (Listar as causas e as soluções que se comentam no grupo no quadro-negro).

Material:

Alimentos, guardanapos, pratos e copos de plástico.

Tarjetas de quatro cores (cinco para o grupo A, dez para o grupo B, dez para o grupo C e cinco para o grupo D).

Cadeiras (para o grupo A e B).

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 49 AFIRMAÇÕES E FATOS

Objetivos:

- Diferenciar fatos e opiniões.
- Analisar as crenças sobre os imigrantes contrastando-as com as crenças dos demais e com dados da realidade.
- Adquirir conhecimento sobre a imigração no mundo.

Descrição da atividade:

Cada membro do grupo recebe uma folha de resposta onde aparecem várias frases ou afirmações. O professor vai lendo alto cada uma das diversas afirmações e os participantes, individualmente, devem escrever se creem que as afirmações que se expressam nas frases são verdadeiras ou falsas e as razões, experiências, recordações...(se dá um tempo para que respondam a cada frase e argumentem sua resposta). Posteriormente, o professor vai perguntando as respostas que deram a cada frase e o raciocínio utilizado. Depois de escutar a exposição dos argumentos, o professor sinaliza se a afirmação é verdadeira ou falsa e aponta dados da realidade que apoiam sua afirmação. Quando se conclui a análise das afirmações se abre um debate sobre as crenças gerais que temos sobre imigração, sobre a origem da mesma e as pautas de ação que podem ajudar a modificar imagens errôneas.

Notas:

- Professor: é importante clarificar os conceitos explícitos das afirmações (por exemplo, malária...), quando se lê, já que com esta atividade também se pretende ampliar os conhecimentos dos membros do grupo. Não obstante, o que se explora são as crenças e os conhecimentos, portanto não se deve colocar a tarefa com um esquema de certo ou errado. Tampouco devem emitir juízos de valor sobre as percepções que tenham os membros do grupo. O objetivo é clarificar as percepções próprias, contrastá-las com as dos outros e analisar sua origem, incorporando novas informações.
- Observador: recolher as folhas de resposta individual que indica a frase e a resposta dada por cada membro do grupo. Registrar as verbalizações que colocaram em relação às afirmações.

Discussão:

Que crenças imperavam a respeito dos imigrantes de outros países? Outras perguntas que ajudem a: 1) analisar a procedência das idéias ou percepções que temos (jornais, livros, filmes, pais, escola...) e 2) clarificar elementos que ajudam a modificar imagens errôneas.

Material: folha de resposta e caneta (uma por participante).

Tempo: 30 minutos

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

Afirmações e fatos: material para o professor.

A grande maioria dos estrangeiros da Comunidade de Madri procede de países do Terceiro

| |
|---|
| <p>Mundo.</p> <p>Falso: se calcula que na Comunidade de Madri vivem 180.000 estrangeiros, dos quais a metade provém de países do Primeiro Mundo. A outra metade provém do Terceiro Mundo.</p> |
| <p>As enfermidades principais que apresentam os imigrantes do são causadas pelas condições de vida que tem aqui.</p> <p>Verdade: Estas enfermidades são muito mais frequentes que as derivadas das condições de vida de seu país.</p> |
| <p>Os imigrantes do veem a nosso país pela fome e pobreza que assolam os seus.</p> <p>Falso: Por incompleto. Em todo processo migratório há dois polos, os que imigram e os receptores de emigrantes. Para que se produza a imigração é preciso que os emigrantes queiram melhorar suas condições de vida e que os países receptores ofereçam o sonho do desenvolvimento.</p> |
| <p>Os principais portadores de malária que existe em nosso país são os imigrantes procedentes de países tropicais.</p> <p>Falso: Só 25% da malária que existe em Espanha é trazida pelos imigrantes; o resto é importada pelos turistas e viajantes.</p> |
| <p>A grande maioria dos imigrantes são homens.</p> <p>Falso: Varia muito dentro de cada coletivo, porém em cifras globais aproximadamente a metade são homens e a metade mulheres.</p> |
| <p>Para a maioria dos imigrantes do o principal problema refere-se à moradia, porque mesmo tendo dinheiro não podem alugar uma casa.</p> <p>Verdadeiro: Não é tanto a falta de recursos econômicos é que os donos das casas não querem alugar para imigrantes.</p> |
| <p>Os imigrantes tiram postos de trabalho dos nacionais.</p> <p>Falso: A pressão que os imigrantes fazem sobre o mercado trabalhista é escasso. Quer dizer, a competência laboral quase não existe. Realizam trabalhos que não interessam aos nativos.</p> |
| <p>Os imigrantes não tem nada a ver com o tráfico de drogas.</p> <p>Falso: Dizer “nada a ver” é muito forte; contudo, se trata de uma minoria dentro desse coletivo.</p> |

Afirmações e fatos: folha de resposta

| |
|---|
| <p>A grande maioria dos estrangeiros da Comunidade de Madri procedem de países do Terceiro Mundo.</p> |
| <p>As enfermidades principais que apresentam os imigrantes são causadas pelas condições de vida que tem aqui.</p> |
| <p>Os imigrantes veem a nosso país pela fome e pobreza que assolam os seus.</p> |

| |
|--|
| Os principais portadores de malária que existe em nosso país são os imigrantes procedentes de países tropicais. |
| A grande maioria dos imigrantes são homens. |
| Para a maioria dos imigrantes o principal problema refere-se à moradia, porque mesmo tendo dinheiro não podem alugar uma casa. |
| Os imigrantes tiram postos de trabalho dos nacionais. |
| Os imigrantes não têm nada a ver com o tráfico de drogas. |

DINÂMICA 50 NATIVOS E ESTRANGEIROS

Objetivos:

- Reconhecer as percepções do grupo cultural próprio e das pessoas que não pertencem a ele.
- Clarificar atitudes de discriminação, racistas ou preconceituosas com respeito aos estrangeiros.
- Promover a comunicação intragrupo: Desenvolver hábitos de escuta ativa.
- Estimular a reestruturação cognitiva mediante processos 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 outros. Preconceito ou atitude hostil que faz dos demais grupos e tendência a favorecer ao próprio grupo.

Xenofobia: Ódio ao estrangeiro provocado por uma sugestão de origem social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferenças raciais, sociais, sexuais...

Descrição da atividade:

Cada participante recebe uma folha em branco. Individualmente, e durante um tempo de cinco minutos, deve escrever: O que é um estrangeiro? Depois se realiza o mesmo processo, porém agora deverá definir as pessoas de seus país: O que é um brasileiro? Depois de realizar ambas as descrições, se agrupam em pequenas equipes de cinco ou seis membros e durante quinze minutos tratam de sintetizar em uma folha as ideias de todos os componentes dessa equipe, tentando clarificar a imagem que têm de uma pessoa de seu país e a imagem de um estrangeiro. Em último lugar, no grande grupo, se abre um debate para clarificar as imagens postas em destaque nas equipes e para comentar as atitudes etnocêntricas ou discriminatórias que apareceram.

Nota:

- Observador: Recolher as descrições realizadas por cada membro do grupo para posterior análise. Registrar as verbalizações do debate.

Discussão:

Na fase do debate, em primeiro lugar, se expõem as informações que cada equipe deu sobre os conceitos “nacional e estrangeiro” e em função dos conceitos que apareçam se coloca as perguntas ou comentários pertinentes. Fomentar que os membros do grupo exponham as experiências reais que tenham tido com pessoas de outros países.

Material: folhas e canetas.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Pequeno grupo/ Grande grupo.

DINÂMICA 51 FOTOS CONFLITIVAS

Objetivos:

- Analisar situações conflitivas de discriminação (fome, exploração do trabalho infantil...)
- Estimular a comunicação intragrupo.
- Refletir sobre possíveis propostas para a resolução de variados conflitos.

Descrição da atividade:

Divide-se o grupo em quatro equipes e entrega-se um conjunto de fotografias que destacam uma situação problema. Durante quinze minutos analisam a situação e apontam possíveis soluções que dariam ao conflito em questão, tomando a perspectiva de distintas pessoas (o próprio grupo, as implicados, um político, um cidadão comum...). As soluções propostas pelas equipes devem ser expostas no grande grupo, analisando-se os prós e contras das

mesmas.

Nota:

- Professor: Se pode colocar um conjunto de fotografias em que se observem diversas temáticas, por exemplo, contrastes entre situações de discriminação e situações de opulência, exploração do trabalho infantil...).
- Observador: Recolher uma cópia das fotografias utilizadas e as folhas de resposta de cada equipe. Escrever no diário as propostas de solução colocadas e as verbalizações do debate.

Discussão:

O debate gira em torno da exposição, das soluções propostas e a análise da adequação das mesmas.

Material:

Fotografias que mostra situações problemas (por exemplo, situações de escassez e fome). Folhas e canetas.

Tempo: 60 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

MÓDULO VII RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

DINÂMICA 52 O ROUBO

Objetivos:

- Confrontar-se com um dilema moral.
- Estimular a comunicação intragrupo em relação a distintas perspectivas possíveis frente a esse conflito.
- Expor e analisar distintas técnicas de resolução de situações problemáticas.
- Expressar as emoções através da dramatização.

Descrição da atividade:

Conta-se para o grupo a seguinte história: “Vários amigos combinaram de passar a tarde juntos. Decidiram ir a casa de João para brincar com seus novos jogos. Quando regressaram em casa, Pedro se da conta de que Xavier tinha roubado um jogo de João. Pedro encontra-se confuso. Não lhe parece correto o que fez o amigo, porém não sabe o que fazer. Que sente? Que poderia fazer?”.

Depois de narrar a história, o grupo divide em equipes de sete-oito participantes. Em primeiro lugar, listam todas as formas possíveis de responder a esta situação conflitiva em que um amigo rouba (fase de turbilhão de ideias). Posteriormente, cada equipe seleciona, da lista que elaboraram, a forma de responder que considera mais adequada, discutindo as reações possíveis frente a essa situação que cada equipe considerou (fase de avaliação das ideias). Cada equipe deve raciocinar para saber porque julgam essa solução mais adequada. Se não conseguem selecionar a melhor solução por consenso, a seleção pode ser feita pela maioria (votação). Em terceiro lugar, cada equipe dramatiza uma cena em que destaca a solução que considera mais adequada. A dramatização deve mostrar brevemente a situação e a solução selecionada por cada equipe. Ao terminar a dramatização inicia-se o debate. Concluída a fase de discussão poderia ser colocado no grande grupo um debate complementar a partir do dilema da enferma (ver a variante). Contudo, a situação colocada como variante poderia ser trabalhada independentemente em outra sessão.

Nota:

- Professor: Algumas possíveis respostas que podem aparecer: pedir-lhe que devolva, dizer que se não devolve não será amigo, perguntar por que o fez...
- Observador: Recolher as listas de soluções realizadas por cada equipe. Registrar as soluções dramatizadas, o raciocínio das mesmas, assim como as verbalizações que surjam do debate.

Variante: O dilema da enferma

Família cuja situação financeira é muito baixa. A mulher, repentinamente, cai enferma e o médico lhe receita alguns medicamentos que, por falta de dinheiro, não pode adquirir. O marido se questiona sobre a possibilidade de roubar os medicamentos para que a mulher possa recuperar a saúde. Que faria você nessa situação? Roubaria os medicamentos? Que direito subjacente está na questão?

Discussão:

Depois da dramatização do roubo, comentam-se, em primeiro lugar, as soluções que apresentaram as equipes e cada equipe informa o raciocínio utilizado e considerado para chegar à solução que acharam mais correta. Analisar as respostas selecionadas (diferenciar respostas passivas, agressivas, assertivas). Posteriormente, se leem as outras soluções propostas em cada equipe, clarificando se são respostas assertivas (disse o que pensa e sente sem ferir nem humilhar o outro), agressivas (disse o que pensa e sente humilhando e ferindo o outro) ou passivas (não disse o que sente ou pensa, submetendo-se ao outro). Dependendo do tempo disponível, pode-se incluir o dilema da enferma como última fase do debate. Neste dilema confrontam-se os membros do grupo com outra situação em que o roubo pode estar justificado. Para desenvolver toda a atividade é necessário o tempo de duas horas.

Material:

Folhas e canetas.
Materiais para a dramatização.

Tempo: 1h 30

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 53 A AGRESSÃO

Objetivos:

- Confrontar-se com uma situação em que uma pessoa é injustamente agredida fisicamente por outra.
- Estimular a comunicação intragrupo em relação a distintas perspectivas possíveis perante esses conflitos.
- Analisar distintas técnicas de resolução da situação problemática, distintas formas de responder a agressão.
- Expressar as emoções através da dramatização.

Descrição da atividade:

Apresenta-se ao grupo a seguinte história: “Miguel está jogando bola no pátio e Pedro lhe empurra, jogando-o no chão e pega a bola. Miguel tenta levantar-se do chão porém Pedro lhe empurra de novo e ele volta a cair. O que você sente nesta situação? O que poderia fazer?”.

Depois de narrar a história. O grupo divide-se em equipes de sete-oito participantes. Em primeiro lugar, vão listar todas as possíveis formas de responder a esta situação conflitiva em que uma pessoa é agredida gratuitamente (fase de turbilhão de idéias). Depois cada equipe seleciona a forma de responder que considera mais adequada, debatendo as reações possíveis frente a essa situação (fase de avaliação das idéias). Cada equipe deve raciocinar para saber por que julgam essa solução mais adequada. Se não conseguem selecionar a melhor solução por consenso, a seleção pode ser feita pela maioria (votação). Em terceiro lugar, cada equipe dramatiza uma cena em que destaca a solução que considera mais adequada. A dramatização deve mostrar brevemente a situação da história e a solução selecionada por cada equipe. Ao terminar a dramatização inicia-se o debate. Concluída a fase de discussão poderia ser colocado no grande grupo um debate complementar a partir do dilema da pena de morte (ver a variante). No obstante, a situação colocada como variante poderia ser trabalhada independentemente em outra sessão.

Nota:

- Professor: Algumas possíveis respostas que podem aparecer: comunicar ao professor, empurrar-lhe, dizer-lhe que se desculpe...
- Observador: Recolher as listas de soluções pensadas por cada equipe. Registrar as soluções dramatizadas, o raciocínio das mesmas, assim como as verbalizações que surjam do debate.

Variante:

- O dilema da pena de morte: em uma ocasião escutava pelo rádio que um jovem havia colocado uma bomba em um edifício e como consequência da

explosão morreram várias pessoas. Ele foi detido, tendo sido submetido a julgamento e finalmente foi condenado à pena máxima: a pena de morte. Você estaria a favor da sentença? Por quê? Acredita que é bom matar? Pode-se matar alguém pelo fato de ter matado a outras? Como acredita que se sentirá a família do condenado? E as famílias dos falecidos na explosão?

Discussão:

Depois da dramatização do roubo, comentam-se, em primeiro lugar, as soluções que apresentaram as equipes. Cada equipe informa o raciocínio utilizado e considerado para chegar a solução que acharam mais correta. Analisam-se as respostas selecionadas (diferenciar respostas passivas, agressivas, assertivas). Posteriormente, se leem as outras soluções propostas em cada equipe, clarificando se são respostas assertivas (disse o que pensa e sente sem ferir nem humilhar o outro), agressivas (disse o que pensa e sente humilhando e ferindo o outro) ou passivas (não disse o que sente ou pensa, submetendo-se ao outro). Se as respostas das equipes são agressivas ou passivas, o professor, ao finalizar o debate, deve destacar formas positivas de responder à agressão do outro, como por exemplo, interrogá-los sobre sua conduta apontando o impacto dela sobre os outros e as consequências que se podem derivar das mesmas para suas relações interpessoais, solicitando-lhe reparação do dano (exemplos: “falar com ele e perguntar sobre o feito”, “solicitar-lhe que devolva a bola”, “dizer-lhe que assim não terá amigos”). Dependendo do tempo disponível, pode-se incluir o dilema da pena de morte como última fase do debate. Neste dilema confrontam-se os membros do grupo com outra situação em que a agressão conduz a um ponto extremo, quer dizer, à morte do outro.

Material:

Folhas e canetas.
Materiais para a dramatização.

Tempo: 1h 30

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 54 A EXCLUSÃO

Objetivos:

- Confrontar-se com situações em que uma pessoa é excluída e desvalorizada por seus companheiros, analisando os sentimentos subjacentes a esta situação.
- Refletir sobre distintas técnicas de resolução de situações problemáticas. Distintas formas de responder a exclusão.
- Estimular a empatia feita aos companheiros excluídos ou marginalizados

pelo grupo.

- Fomentar a expressão emocional através da dramatização.

Descrição da atividade:

Conta-se para o grupo a seguinte história: “Ana tem problemas em seu grupo de tempo livre. Seus companheiros não lhe deixam participar de seus jogos, a excluem. Um dia o grupo estava fazendo planos para ir sábado à festa de aniversário de Rosa. Ana chega perto do grupo e diz que gostaria de ir à festa. Uma das colegas do grupo lhe respondeu que não poderia ir porque não foi convidada. Que sente Ana nesta situação? Que poderia fazer?”. Depois de narrar a história, o grupo divide em equipes de sete-oito participantes. Em primeiro lugar, listam todas as formas possíveis de responder a esta situação conflitiva em que uma pessoa é excluída e marginalizada pelos outros (fase de turbilhão de ideias). Posteriormente, cada equipe seleciona, da lista que elaboraram, a forma de responder que considera mais adequada, debatendo as reações possíveis frente a essa situação que cada equipe considerou (fase de avaliação das ideias). Cada equipe deve argumentar por que julgam essa solução mais adequada. Se não conseguem selecionar a melhor solução por consenso, a seleção pode ser feita pela maioria (votação). Em terceiro lugar, cada equipe dramatiza uma cena com a solução que considera mais adequada. A dramatização deve mostrar brevemente a história e a solução selecionada por cada equipe. Ao terminar a dramatização inicia-se o debate. Concluída a fase de discussão poderia ser colocado no grande grupo um debate complementar a partir do dilema do novo companheiro (ver a variante). A situação colocada como variante poderia ser trabalhada independentemente em outra sessão.

Nota:

- Professor: Algumas possíveis respostas que podem aparecer: comunicar ao professor, entrar no grupo e jogar sem perguntar, pegar-lhe a bola, oferecer-lhe balas, oferecer seus jogos, ignorá-los...
- Observador: Recolher as listas de soluções realizadas por cada equipe. Registrar as soluções dramatizadas, argumentação do grupo, assim como as verbalizações que surjam do debate.

Variante: O dilema do novo companheiro.

Um dia na classe o professor comenta que vai integrar-se um novo companheiro no grupo que é aidético. O professor os explica aspectos relacionados com a AIDS (vias de contágio) e clarifica que não ocorre nada por brincar ou trabalhar com ele. Como você se comportaria com a chegada do novo companheiro? Ofereceria ajuda para que pudesse integrar-se no grupo como qualquer companheiro? Brincaria com ele? Ficaria à margem sem interagir com ele? Que valores estão em jogo neste dilema? Como crê que se sentiria o colega que foi excluído por todos os alunos?

Discussão:

Depois da dramatização do roubo, comentam-se, em primeiro lugar, as soluções que apresentaram as equipes e cada equipe informa o raciocínio utilizado e considerado para chegar à solução que acharam mais correta. Analisam-se as respostas selecionadas (diferenciar respostas passivas, agressivas, assertivas). Posteriormente, se lêem as outras soluções propostas em cada equipe, clarificando se são respostas assertivas (disse o que

pensa e sente sem ferir nem humilhar o outro), agressivas (disse o que pensa e sente humilhando e ferindo o outro) ou passivas (não disse o que sente ou pensa, submetendo-se ao outro). Dependendo do tempo disponível, pode-se incluir o dilema do novo companheiro na última fase do debate. Neste dilema confrontam-se os membros do grupo com outra situação a de exclusão. Para desenvolver esta atividade é necessário um tempo maior.

Material:

Folhas e canetas.
Materiais para a dramatização.

Tempo: 1h 30

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 55 O CONSELHO

Objetivos:

- Confrontar-se com uma situação de emigração e falta de amigos.
- Analisar a situação problemática e refletir sobre possíveis soluções para a mesma.
- Colocar em destaque os problemas de adapção dos imigrantes.
- Promover a comunicação intragrupo: Tomada de decisões por consenso e por maioria.
- Estimular a empatia sentindo pessoas em situação de dificuldade.

Descrição da atividade:

No grande grupo, lê-se uma carta escrita por uma pessoa hipotética (neste caso de uma pessoa imigrante) que pede conselho frente a uma situação de solidão, marginalização e marginalização em que se encontra.

Carta:

Meu nome é Redite e tenho 13 anos. Meus pais tiveram que emigrar de nosso país porque ali não tinha trabalho. Quando fiz dois anos deixamos Kenia e vivo em um país muito diferente do meio e não consigo encontrar-me bem aqui. A escola é muito diferente da do meu país e há coisas que os meninos da minha classe sabem e eu não sei, por isso estou mais atrasado em relação aos demais. Minha pele é mais escura e os companheiros do colégio me tratam de uma forma diferente. Encontro-me isolado do grupo, tenho dificuldade com o novo idioma, não tenho amigos e esta situação me deixa muito triste. Que posso fazer?

O grupo se divide em equipes de seis a oito membros. Cada equipe, durante quinze minutos, vira conselheira de redação de uma revista e escreve uma carta a Redite,

solidarizando-se com ele, dando-lhe conselhos para resolver essa situação. Posteriormente, no grande grupo, leem-se as cartas e se abre um debate em torno dos conteúdos das mesmas e à eficácia das ações propostas.

Notas:

- Professor: Podem-se inventar diversas situações problemáticas em que se solicita conselho.
- Observador: Recolher as cartas de resposta escrita por cada equipe para análise posterior. Registrar as verbalizações do debate apresentado.

Discussão:

O debate acontecerá em torno dos conteúdos que cada equipe da redação tenha colocado em relação à situação-problema. Como se sente? Que pode fazer para melhorar sua situação?

Material: folhas e canetas.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 56 JURI POPULAR

Objetivos:

- Clarificar atitudes de discriminação e racismo feita a outros grupos culturais, confrontando-se com uma situação de conflito social.
- Analisar o conflito, frisando distintos pontos de vista a respeito do mesmo.
- Refletir sobre possíveis soluções.
- Promover a reestruturação cognitiva através da comunicação intragrupo.
- Estimular a empatia feita a minorias culturalmente diferentes.

Descrição da atividade:

Apresenta-se ao grande grupo uma situação problemática que vai ser objeto de julgamento por parte do grupo.

Situação problema: A Prefeitura construiu um grupo de casas em um bairro de Belo Horizonte destinadas a uma comunidade de sem teto que até o momento havia vivido em um acampamento. Um grupo de moradores desse bairro solicita a expulsão dos sem teto desse bairro acusando-os de roubar e traficar drogas. Desde que os sem teto se instalaram no bairro, tem havido vários roubos e os vizinhos lhes acusam dizendo que são eles. Ademais, nos últimos tempos os vizinhos têm observado a chegada ao bairro de muitos taxis com jovens com aparência de drogados. Agora este tema chegou aos tribunais e nós devemos avaliar esta situação.

Durante um tempo de quinze minutos, divide-se o grupo em dois subgrupos, um que representará a equipe de defesa e tentará buscar argumentos para defender a permanência dos sem teto no bairro e o outro argumentará a favor dos vizinhos para que toda a comunidade dos sem teto seja expulsa do bairro voltando para o acampamento. Ambos os grupos preparam defesa e ataque com apoio de textos que apontam dados positivos e negativos frente ao conflito. Por último, distribuem-se os papéis e se representa o julgamento. O professor representará o juiz tendo como papel a regularização da situação. Uma equipe elegerá o advogado defensor e o outro elegerá o promotor, que argumentará contra os sem terra. Ambos contaram com três testemunhas que colocaram dados para defender ou para incriminar os sem terra. O resto do grupo fará de jurado devendo dar o veredicto. O jurado disporá de todo o tempo que necessite para debater o veredicto.

Notas:

- Professor: Pode-se colocar esta atividade em várias ocasiões analisando distintas problemáticas de discriminação (discriminação por raça, por religião...)
- Observador: Recolher as folhas de registro dos argumentos a favor e contra de ambas as equipes. Registrar argumentos e outros dados que apareça em destaque na defesa ou no ataque deste grupo.

Discussão:

O debate se coloca em torno da adequação do veredicto concluído, se chegaram por consenso ou por maioria e sobre outros possíveis veredictos frente a essa situação.

Material:

Folhas e canetas.

Materiais para dramatização.

Tempo: 1 h 30 minutos

Estruturação grupal: Pequeno grupo\ Grande grupo

DINÂMICA 57 BRIGA DE GRUPO

Objetivos:

- Estimular a comunicação intragrupo em relação às expectativas ou pensamentos que aparecem em um conflito em que intervém a agressão.
- Aprender mecanismos de resolução de situações de agressão, refletindo sobre a adequação de diversas formas de enfrentamento.

Descrição da atividade:

Em primeiro lugar, explica-se aos alunos que pela escola correram rumores de que ao terminar as aulas houve uma briga em que participaram seus melhores amigos. Que pensariam ao ouvir isto? Divide-se o grupo em equipes de sete ou oito membros, e cada membro recebe uma lista de pensamentos ante a esta situação. Individualmente, devem selecionar três destes pensamentos que creem que eles teriam diante dessa situação. Posteriormente, os membros comunicam ao secretário da equipe sua seleção e este anota à frequência dos pensamentos em uma folha de síntese das respostas da equipe. A continuação, no grande grupo, realiza-se o mesmo processo de integração de resultados (frequência de cada pensamento do grupo) e se abre um debate em torno de cada pensamento. Os resultados grupais se sintetizam no quadro-negro.

Nota:

- Observador: Recolher as folhas de resposta individuais e da equipe. Registrar as frequências de cada pensamento do grupo no geral e as verbalizações do debate.

Discussão:

O debate organiza-se em torno da análise e das implicações (condutas, emoções...) derivadas dos pensamentos mais frequentes obtidos da integração dos resultados de todos os membros do grupo. Implicações e consequências dos pensamentos da lista.

Material:

Folha de resposta individual (uma para cada participante). Folha de resposta da equipe (uma para cada equipe). Quadro negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Individual\ Pequeno grupo\ Grande grupo

Uma briga de grupo: folha de resposta individual

| Selecionar e marcar com um x, deste grupo de pensamentos, três que você teria nesta situação com maior probabilidade. | |
|--|--|
| 1. | Magnífico, resultará muito interessante. |
| 2. | Preocupa-me que machuquem meu amigo. |
| 3. | Temo que na briga saia ferido. |
| 4. | Briga pode causar danos a outros. |
| 5. | Verei o que fazem meus outros amigos. |

| | |
|----|-------------------------------------|
| 6. | É justo que brigue por meus amigos. |
| 7. | Não me interessa. |
| 8. | Brigar é uma perda de tempo. |
| 9. | Devo tratar de deter a briga. |

Uma briga de grupo: folha de resposta (equipe)

| | FREQÜÊNCIA | TOTAL |
|---|-------------------|--------------|
| 1. Magnífico, resultará muito interessante. | | |
| 2. Preocupa-me que machuquem meu amigo. | | |
| 3. Temo que na briga saia ferido. | | |
| 4. Briga, pode causar danos a outros. | | |
| 5. Verei o que fazem meus outros amigos. | | |
| 6. É justo que brigue por meus amigos. | | |
| 7. Não me interessa. | | |
| 8. Brigar é uma perda de tempo. | | |
| 9. Devo tratar de deter a briga | | |

DINÂMICA 58
NEGOCIAÇÃO

Objetivos:

- Estimular a descentração cognitiva: Colocar em destaque distintos pontos de vista frente a uma situação ou feito.
- Promover a comunicação intragrupo em relação a pontos de vista contrapontos potencializando a negociação, a mudança de postura: Resolução de conflitos.
- Refletir sobre a violência humana e o papel do diálogo e da comunicação como mecanismo de controle.

Descrição da atividade:

Distribui-se o grupo em quatro equipes, e se coloca um problema em que se contemplam duas posturas opostas, neste caso, “violência- não violência como mecanismo de resolução de problemas humanos” (conflitos entre indivíduos, conflitos entre grupos por questão da terra, religiosas...). Duas equipes deverão preparar durante quinze minutos argumentos a favor da violência e os outros dois argumentos contra. Coloca-se que argumentem a favor de brigar como meio para resolver um problema ou contra quanto ao tomar atitudes violentas como meio de resolução de conflitos. Posteriormente abre-se uma discussão no grande grupo, e cada grupo expõe suas conclusões. Anotam-se sinteticamente as idéias no

quadro-negro em duas colunas: favor – contra. Quando os argumentos das posturas opostas forem apresentados, se abre uma fase em que se tenta uma aproximação de posturas. Tentam-se negociar soluções, examinar as soluções e procurar chegar para ambos um aceitável ponto de vista.

Notas:

- Professor: No exemplo dado de violência-não violência se pode enquadrar o grupo em uma situação concreta que conheçam e que se pode produzir este dilema (conflito religioso, conflito pela terra...). Em cada caso concreto se deverá facilitar ao grupo informação temática específica sobre esse conflito em questão.
- Professor: Podem-se organizar debates deste tipo para um leque de problemas humanos em que se cruzam pontos de vista opostos muito confrontados.
- Observador: Recolher as folhas de cada equipe. Registrar as verbalizações do debate e a capacidade mostrada pelo grupo para negociar.

Discussão:

Exposição de argumentos a favor ou contra a violência como mecanismo de resolução de conflitos humanos. Reflexão sobre os argumentos expostos e sobre as conseqüências dos mesmos. Perguntas que permitem ao grupo mudança de postura (por exemplo: Poderíamos aproximar ambas posturas de algum modo? Nos serviu a comunicação e o diálogo para compreender melhor ambos os pontos de vista?

Material:

Folhas e canetas.
Quadro negro.

Tempo: 60 minutos.

Estruturação grupal: Pequeno grupo/ Grande grupo

DINÂMICA 59
FANTASIA OU REALIDADE

Objetivos:

- Refletir sobre problemas concretos significativos nesta idade.
- Aprender mecanismos e pautas para a resolução destes problemas.
- Diferenciar soluções mágicas ou fantasiosas e soluções reais.

Descrição da atividade:

No grande grupo e com a técnica “tempestade de ideias”, cada membro do grupo sugere distintos problemas que podem preocupar a uma pessoa de sua idade e se coloca em uma

sacola. O professor tira um problema da sacola, lê e a pessoa que sugeriu o problema o explica para o grupo de forma detalhada. Cada membro do grupo deve pensar e escrever em relação a esse problema.

1. Uma solução mágica: um desejo que gostaria que acontecesse se fosse possível.
2. Uma solução realista: soluções práticas ao problema.
3. Em terceiro lugar, expõem as soluções que pensaram os membros do grupo e se reflete sobre elas tratando de selecionar as mais adequadas.

Notas:

- Professor: Se a lista de problemas colocados for ampla, se pode levar a cabo a atividade em várias sessões.
- Observador: Registrar os problemas abordados e as soluções mágicas e realistas consideradas pelo grupo, assim como as verbalizações do debate.

Discussão:

O debate se centra na análise das soluções propostas pelos membros do grupo às situações-problemas colocadas.

Material:

Folhas e canetas.
Quadro negro.

Tempo: 30-60 minutos (em função do número de problemas que se aborda)

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo

DINÂMICA 60 OS JUMENTOS

Objetivos:

- Estimular a capacidade para analisar e observar um conflito.
- Promover a comunicação intragrupo em relação às implicações de cooperar versus competir.

Descrição da atividade:

Cada participante recebe uns desenhos e se dá a seguinte instrução: “Cada um deve observar as desenhos e posteriormente escrever que lhe sugerem. Trata-se de observar e

analisar as conclusões a que conduz a sequencia dos desenhos”. Nesta atividade, cada membro do grupo deve refletir individualmente sobre o que sucede nos desenhos e a que conclusões pode conduzir o conjunto. Uma vez feito isto, os membros do grupo comentam as distintas reflexões individuais, se abre um debate em torno das mesmas e tratam de sacar alguma conclusão em comum.

Nota:

- Observador: Recolher as conclusões individuais. Registrar no diário as verbalizações e conclusões comentadas na fase do debate.

Discussão:

O debate gira em torno das reflexões individuais e das conclusões do grupo, centrando-se no tema competitividade\cooperação. Quais são as consequências de cooperar e competir? Esta situação é similar ou parecida a alguma situação concreta vivida por vocês?

Conclusão: Ambos os animais tem o mesmo objetivo. Enquanto ignoravam-se, nenhum dos dois conseguia seu objetivo. Porém, ao terem se dado conta cooperaram e ambos os dois obtiveram um benefício.

Material:

Uma gravura por participante.
Folhas e canetas.

Tempo: 30 minutos.

Estruturação grupal: Individual/ Grande grupo.