



LARISSA APARECIDA MILANI VIVAS

**CONFLITOS ESCOLARES: DESAFIOS DA PROFISSÃO DE
PROFESSOR(A) NA CONTEMPORANEIDADE.**

**LAVRAS – MG
2019**

LARISSA APARECIDA MILANI VIVAS

**CONFLITOS ESCOLARES: DESAFIOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A) NA
CONTEMPORANEIDADE.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências da etapa de Defesa do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em formação de professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS - MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vivas, Larissa Aparecida Milani.

Conflitos Escolares: desafios da profissão de professor(a) na contemporaneidade. / Larissa Aparecida Milani Vivas. - 2019.

69 p.

Orientador(a): Celso Vallin.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Conflitos escolares. 2. Mudanças na sociedade. 3. Desafios docentes. I. Vallin, Celso. II. Título.

LARISSA APARECIDA MILANI VIVAS

**CONFLITOS ESCOLARES: DESAFIOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A) NA
CONTEMPORANEIDADE.**

**SCHOOL CONFLICTS: CHALLENGES OF TEACHER PROFESSION(A) IN
CONTEMPORARYITY.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências da etapa de Defesa do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em formação de professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 08 de Novembro de 2019.
Dr. Celso Vallin – UFLA
Dra. Marina Battistetti Festozo – UFLA
Dra. Eliane Vianey Carvalho – UNILAVRAS

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS – MG
2019**

A todos os profissionais da educação que lutam, buscam e enfrentam de peito aberto, os
percalços desta profissão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus. A Ele, toda honra e glória!

À minha querida mãe, Mara, que é meu exemplo de vida, de persistência e de garra. Se eu sou forte perante os desafios, é porque sempre me espelhei em sua fortaleza.

Ao meu orientador Prof. Dr. Celso Vallin, que desde minha primeira especialização, trouxe-me experiência, tranquilidade e sabedoria.

À minha amiga Débora, que Deus me presenteou para amenizar os desafios desta especialização. Ao Alexandre, que resgatou minhas forças em momentos de desânimo.

Aos meus familiares que torceram, rezaram, sofreram e vibraram com mais uma conquista. Em especial à minha querida Nininha, que me dedicou tanto amor e que antes do final desta trajetória foi vibrar por esta conquista junto de Deus!

Ao grupo focal que me permitiu adentrar não somente na estrutura física da escola, mas em suas vidas.

Às professoras Eliane Vianey e Marina Festozo que compuseram a banca e que com todo cuidado, enriqueceram a minha experiência profissional e pesquisa. Aos professores suplentes, Helena Ferreira, Victor Resende, Jacqueline Alves e Cristina Nogueira que com todo respeito e carinho se disponibilizaram a acrescentar para esta trajetória.

MUITO OBRIGADA!

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (Paulo Freire).

RESUMO

A sociedade tem passado por diversas e frequentes transformações, de origem cultural, histórica, educacional, social e tecnológica. Sendo a escola, unidade fundamental e necessária presente na sociedade, e que tanto se assemelha a ela, essa instituição vem sofrendo transformações plurais sem o devido apoio para a busca de conhecimento através da educação continuada, deixando seus profissionais à mercê dos conflitos produzidos e enfrentados nesse ambiente. Assim, esta pesquisa buscou dar voz aos profissionais da educação, principalmente docentes, diante desses novos desafios encontrados pela profissão na contemporaneidade. Buscamos através desses sujeitos, compreender: por que educadores estão tendo dificuldades em lidar com certos conflitos nas relações com estudantes? O que já é feito e o que poderia melhorar no tratamento de tais conflitos? É uma pesquisa qualitativa e contém alguns elementos metodológicos de uma pesquisa participante. O grupo focal foi constituído por oito profissionais da educação, sendo professoras, direção e supervisão. Constatamos por meio deste estudo que são muitos os fatores que interferem na produção ou no combate aos conflitos escolares. Os educadores não estão conseguindo acompanhar todas as mudanças ocorridas na sociedade, com conhecimento apropriado, discernimento e aprofundamento teórico e prático. A escola tem sido mais um lugar de reprodução, do que um organismo que se pensa e se cria e recria. Assim a melhoria da educação/formação continuada poderia proporcionar outros caminhos, novos olhares e melhor acompanhamento às transformações frequentes da sociedade, sendo a ressignificação dos trabalhos extra-aulas um importante aliado para o atendimento desses desafios da profissão bem como a gestão e participação democrática.

Palavras-chaves: Conflitos. Escola. Família. Mudanças. Sociedade.

ABSTRACT

Society has undergone several and frequent transformations of cultural, historical, educational, social and technological origin. As the school is a fundamental and necessary unit present in society, and resembles it so much, this institution has been undergoing plural transformations without the proper support for the search for knowledge through continuing education, leaving its professionals at the mercy of the conflicts produced and faced in this environment. Thus, this research sought to give voice to education professionals, especially teachers, in face of these new challenges encountered by the profession in contemporary times. We seek through these subjects to understand: why are educators having difficulties in dealing with certain conflicts in student relationships? What is already done and what could improve in dealing with such conflicts? It is a qualitative research and contains some methodological elements of a participating research. The focus group consisted of eight education professionals, teachers, direction and supervision. We found from this study that there are many factors that interfere with the production or combat of school conflicts. Educators are unable to keep up with every change in society with proper knowledge, insight, and theoretical and practical deepening. The school has been more a place of reproduction than a thinking and creating and recreating organism. Thus, the improvement of continuing education/training could provide other ways, new perspectives and better accompaniment to the frequent transformations of society. The resignification of extra-class work is an important ally for meeting these challenges of the profession, as well as for democratic management and participation.

Keywords: Conflicts. School. Family. Changes. Society.

SUMÁRIO

PREÂMBULO: Enlace de vida e pesquisa.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
Características Metodológicas.....	15
Características da Pesquisa.....	16
Trabalhos extra-aula.....	17
Instrumento de Recolha de Dados.....	19
Gravações e Sigilo.....	19
1. DE ONDE NASCEM OS CONFLITOS?.....	21
1.1 Mudanças históricas.....	21
1.2 Mudanças educacionais.....	22
1.3 Mudanças legais.....	26
1.4 Mudanças tecnológicas.....	29
1.5 Mudanças culturais.....	30
2. CONCEITO E TIPOS DE CONFLITOS.....	33
2.1 Violência escolar.....	35
2.2 Bullying.....	36
2.3 Indisciplina.....	37
3. PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES.....	39
3.1 As influências mútuas entre escola e sociedade.....	39
3.2 Clima Escolar e Clima Emocional.....	40
4. REFLEXÕES DOCENTES A CERCA DE CONFLITOS ESCOLARES.....	44
4.1 O machismo e a violência escolar.....	44
4.2 Resgate de valores ou aceitação e compreensão de uma nova realidade?.....	47
4.3 O significado e significância dos trabalhos extra-aulas na formação continuada dos professores.....	50
4.4 Somatório de uma má formação e de um (des)governo: a necessidade de uma educação continuada.....	52
4.5 Interferência da pressão produtivista no ambiente escolar.....	53
4.6 Família e escola: reciprocidade?.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
As dores e delícias de ser o que é: Mestrado.....	64
FONTES DOCUMENTAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	66

PREÂMBULO: Enlace de vida e pesquisa

Desde muito cedo a partir dos meus sete anos de idade, após a separação de meus pais, descobri quão grande é à força de uma mulher. Ser mulher num país machista como o Brasil já é sinônimo de coragem, de superação; imagine na situação em que minha mãe se encontrava: ser mulher, divorciada, professora e com duas filhas pequenas para criar em uma cidade do interior? Desde cedo, tive minha mãe como espelho, exemplo, como fonte de vida, de garra, de superação. Acredito ser por isso, que me identifico com o sobrenome MILANI¹(referente à minha família materna) que reflete toda força que encontro em seu ser.

Somos uma família de três mulheres guerreiras. Todas com ensino superior completo, pois minha mãe sempre disse que o tesouro que ela poderia nos dar seria o diploma. Em toda a minha vida estudei em escola pública, a educação básica foi toda realizada na cidade onde moro, Bom Sucesso, e o ensino superior, licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de São João Del Rei. Além de uma Especialização (pós - graduação lato – sensu) em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras e agora a realização do Mestrado Profissional em Educação.

Lembro muito bem dos meus anos escolares. Sobre nós pairava certo receio de manifestação (não existia diálogo) principalmente junto aos(às) professores(as) mais velhos(as), aqueles(as) que mantinham a sala inteiramente em silêncio e ainda se lambuzavam com uma educação não crítica, ou bancária, como diz Paulo Freire (2016). Mas, mesmo nessa época encontrávamos professores(as) que nos traziam à realidade, que promoviam discussões, diálogos, que traziam pontos de uma educação libertadora.

Filha de uma professora, hoje aposentada, segui os mesmos passos. Desde minha formação, venho atuando como docente em Educação Física em diversos níveis de ensino da educação básica e na educação especial. A partir de 2014, tornei-me professora efetiva em um município vizinho ao meu (não citarei o nome do município por questões éticas devido à pesquisa ter sido realizada lá), onde desfruto de experiências até o momento. Em agosto de 2018, tornei-me efetiva, na Escola Estadual Benjamim Guimarães, situada na cidade onde moro e coincidentemente foi nesta escola, onde completei o ensino fundamental e médio. E justamente nestes deleites da profissão, surgiram-me indícios, acontecimentos que fizeram em mim inquietações, preocupações e inicialmente certo desespero.

¹ MILANI é o meu nome do meio. Mas por identificação e para citações em outras obras, utiliza-se MILANI, L. A. V., conforme descrito no Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7096569187330820>

Atualmente exerço a docência desde a educação infantil ao ensino médio, e também em escola do campo. E nessa diversidade de etapas já me ocorreram situações conflitantes. Apesar da formação acadêmica, me senti incapaz para resolvê-las. Alguns exemplos foram: violência física (agressão) cometida por uma criança de seis anos impedida por motivos de mau comportamento de realizar a aula e consequente falta de apoio da escola para mediar à situação; discente com arma de fogo ameaçando colega (ao final descobrimos que se tratava de uma réplica), e uso de droga ilícita dentro da sala de aula. Sinto e percebo uma falta de preparo dos profissionais da educação em lidar com estes tipos de situações, tanto de quem sofre a violência quanto de gestores e dirigentes que tentam mediar à ocorrência.

Todos estes indícios, principalmente o primeiro o qual ocorreu antes mesmo de dar início ao mestrado, me fizeram e me fazem questionar: “existem “novos” desafios na escola em que a formação do profissional docente não está adequada a promover o enfrentamento e diálogo destes conflitos”? Este questionamento não é referente apenas à minha vivência, pois trabalho no meio escolar e ouço e presencio relatos dos mais diversos tipos de conflitos. Esta incapacidade, a falta de preparo, cobranças externas e internas, além de nossas próprias cobranças, o medo, a insegurança, angústias e ansiedade frente a estes novos desafios, têm até contribuído para o aparecimento de doenças psicossomáticas como transtornos, depressão e consequentemente tem acontecido o afastamento dos profissionais de seus postos de trabalho.

Esta espécie de mal estar pairando sobre o ambiente escolar pode ser um reflexo dos muitos casos de violência registrados. De acordo com um levantamento da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Minas Gerais, esses casos são, em sua maioria, furtos, ameaças e briga em escolas públicas e particulares. Temos também situações de lesão corporal, dano ao patrimônio, desacato, injúria e atrito verbal, envolvendo estudantes, trabalhadores da educação e outros profissionais. Só nos primeiros seis meses de 2018 foram mais de dez mil casos em Minas Gerais. Através deste levantamento, percebe-se que os conflitos se repetem seja na capital ou em cidades do interior, alunos armados, agressões verbais e físicas entre estudantes ou diretamente ao docente. Mesmo com uma queda de 18% no comparativo ao primeiro semestre de 2017, a situação ainda era preocupante. Todos(as), envolvidos(as) ou não no âmbito educacional devem estar atentos a estes fatores, sentir-se preparados(as) para ação mediadora e com diálogo, reduzir estes acontecimentos. Uma das professoras entrevistadas relata justamente o diálogo para mediar à situação. *“Tem que ter controle e lembrar que você é o adulto naquela hora para não piorar a situação. Procure sempre buscar a conversa e a conciliação. É o que tem dado resultado”*. Entendemos que o

problema existe, e que a violência infanto-juvenil tem assombrado o ambiente moral escolar, mas talvez haja possíveis formas de mediação.

Trabalho em cinco escolas diferentes e concordo com Freire (2016) que o conhecimento se constrói, e é uma via de mão dupla. Trabalhamos com pessoas, com realidades próprias, diversas, inóspitas e o ato de ensinar e aprender ultrapassa os limites físicos da escola. Enquanto professora(s), devemos enxergar o discente para além de seus livros e uniformes, viabilizar um acesso de mão dupla na relação de confiança, admiração, afeto e respeito. Mas sempre me questiono: será que a própria escola, as famílias, a sociedade e o governo enxergam a professora como pessoa, para além da atuação profissional?

Venho em minha vida desde a graduação articulando pesquisas voltadas para a atuação docente, pois além de exercer esta função, é um tema que me causa muito interesse e preocupação. Inicialmente desejei estudar e desenvolver o problema de pesquisa em torno do conceito do mal estar docente. Eu e meu orientador Prof. Celso Vallin percebemos que o “mal estar docente” tem relação com a área da psicologia, e diante de nossas limitações decidimos pesquisar o tema olhando somente para seus aspectos na área pedagógica pois, educadoras/es queixam-se, com certa frequência, que as famílias não assumem seu papel na educação dos filhos, ou que estudantes não apresentam os comportamentos adequados para o bom andamento da escola. Fala-se ainda em casos de violência, falta de valores, e indisciplina.

Toda investigação inicia-se através de uma dúvida, um questionamento, uma angústia, um problema, articulados a conhecimentos anteriores podendo exigir a busca e criação de novos referenciais (MINAYO, 2001). Diante disso, ao mesmo tempo em que tento acalmar minha inquietação diante do assunto, suponho que conseguiremos trazer à comunidade escolar discussões benéficas, maior clareza e um aprofundamento e enfrentamento na problematização do tema junto com os demais profissionais.

INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por diversas e frequentes transformações, sejam elas de ordem cultural, histórica, educacional, legal, tecnológica. Todas interferindo de alguma forma sejam positivamente e/ou negativamente no modo de ser e estar dos indivíduos.

Sendo a escola, unidade fundamental e necessária presente na sociedade e que tanto se assemelha a ela, esta instituição vem sofrendo transformações plurais sem o devido apoio para a busca de conhecimento através da educação continuada, deixando seus profissionais à mercê dos conflitos produzidos e enfrentados neste ambiente.

Assim, além de identificar conflitos escolares quaisquer, convivemos com estes conflitos diariamente no ambiente escolar, tendo os profissionais da educação maior poder em sua fala e significado em seus atos.

Desse modo, esta pesquisa buscou dar voz aos profissionais da educação, principalmente docentes, diante destes novos desafios encontrados pela profissão na contemporaneidade. Através desses sujeitos e a necessidade de compreender esse problema, optamos por nos questionar: *“Por que educadores estão tendo dificuldades em lidar com certos conflitos nas relações com estudantes? O que já é feito e o que poderia melhorar no tratamento de tais conflitos”?*

Além desta pergunta problema e conseqüente objetivo geral desta pesquisa, desenvolvemos alguns objetivos específicos:

- Verificar se existe a presença de conflitos nas escolas escolhidas;
- Descobrir quais são os principais conflitos escolares que se assemelham nas duas escolas municipais da zona urbana escolhidas em um mesmo município, através da observação de trabalhos e da participação de pessoas da docência e do grupo gestor que atuam nos quartos e quintos anos do ensino fundamental;
- Negociar e decidir um grupo de pessoas envolvidas;
- Acompanhar ações, criando memórias e análises;
- Investigar as visões e entendimentos dos/das profissionais da educação sobre a questão da pesquisa (docência, supervisão, gestão e demais funções do ambiente escolar);
- Entender as condições que estão na base dos conflitos que acontecem entre educadores e educandos em escolas (quartos e quintos anos do Ensino Fundamental) e as condições que levaram e levam a eles.
- Promover estudos e discussões com o objetivo de construir com o coletivo escolar a compreensão da conjuntura, trabalhando possibilidades de formação e educação

continuada de educadores (docentes e corpo gestor), com vistas a diminuir o problema e desenvolver melhores condições de trabalho (pessoais e coletivas).

Como referencial teórico, esta pesquisa contém três capítulos, além da análise de dados intitulada Reflexões docente a cerca dos conflitos escolares. O primeiro capítulo “DE ONDE NASCEM OS CONFLITOS?” traz algumas mudanças ocorridas na sociedade: histórica, educacional, legal, tecnológica e cultural; e que além de modificar a condução e desenvolvimento da sociedade, possivelmente interferiram no ambiente escolar.

O segundo capítulo “CONCEITO E TIPOS DE CONFLITOS” traz estudos de que os conflitos são inerentes a todos os indivíduos e encontram-se presente nas principais teorias. Além disso, podem se manifestar em relações verticais e/ou horizontais, e na forma individual ou em grupos. E a diversidade encontrada no ambiente escolar tornou-se um dos fatores determinante de conflitos. Exemplos de conflitos encontrados na escola: a violência, o *bullying*, e a indisciplina.

O terceiro capítulo “PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES” traz as influências mútuas entre escola e sociedade, iniciando pela transformação dos valores. Além disso, nos mostra como o clima escolar e o clima emocional interferem no ensino-aprendizagem e no comportamento discente, e que o trabalho em coletivo da comunidade escolar traz fatores positivos para todo o funcionamento da escola.

Inicialmente, a proposta de trabalho, realizada por meio de um encontro, foi exposta em duas escolas municipais (A e B) da zona urbana de uma cidade do sul de Minas Gerais que atendem estudantes de 4 a 10 anos de idade, incluindo assim os níveis de ensino Educação Infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Mas a sequência exploratória e continuidade da pesquisa (3 encontros) foi realizada em apenas uma dessas escolas (escola B). Acreditamos que o motivo para esse acontecimento se deu por uma soma de fatores, como a expectativa aumentada da pesquisadora ao expor o trabalho (acreditando que a recepção na escola A se assemelharia à euforia da escola B ao relatar o tema/problema), minimizando a individualidade e a realidade de cada instituição, e por consequência, a falta de atrativos e métodos sedutores da pesquisadora para gerar o interesse desses profissionais.

A formação de um grupo focal aconteceu de forma voluntária e apenas com profissionais da escola B, com o intuito de diálogo, discussão, interação, confissão e desabafo. Foram realizados quatro encontros nesta escola, e os temas escolhidos para os mesmos se deram através de maior discussão no encontro anterior.

Segundo Minayo (2001, p. 26) entraremos em algo denominado ciclo de pesquisa, ou seja, *“um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.”*

Características Metodológicas

Em consonância com Minayo (2001, p.16), *“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (...)”*. A escolha de uma metodologia se faz essencial, pois ela deve estar direcionada às características dos objetivos e análises de dados para sustentar os possíveis resultados.

Esta pesquisa foi realizada com bases de uma pesquisa qualitativa. Apresenta o ambiente como sua fonte natural e direta de dados, os quais são predominantemente descritivos e tem no pesquisador o seu principal instrumento. O processo passa a ser mais importante que o produto, pois encontramos significado nas falas e atitudes das pessoas envolvidas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Muitas vezes é considerada uma pesquisa abstrata, pois se concentra no diálogo, na observação, na troca de experiências, não há dados numéricos, quantitativos. Mas não pode ser considerada uma pesquisa superficial, pois trabalhamos com uma realidade onde nós mesmos somos os agentes transformadores, além de outros pontos, como a discussão e interpretação da profundidade dos abismos, principalmente educacionais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21 e 22).

Autores como Brandão (1984) e Demo (1987) nos fizeram perceber que esta pesquisa possui alguns elementos metodológicos de uma pesquisa participante, pois segundo Demo (1987, p.121), ela *“... é descrita de modo mais comum como uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”* e uma de suas finalidades é envolver o povo no local de trabalho ou a comunidade no controle do processo inteiro de pesquisa, além de criar um saber popular no qual o domínio do saber é uma fonte de poder, o que colabora para a transformação social. (DEMO, 1987). Possui algumas características pré-estabelecidas que vão ao encontro da realização deste trabalho:

- a) O problema se origina na comunidade ou no próprio local de trabalho;

b) A finalidade última da pesquisa é a transformação estrutural, fundamental e a melhoria de vida dos envolvidos. Os beneficiários são os trabalhadores ou o povo atingido;

(...)

e) É central para a PP (*pesquisa participante*) o papel de reforço à conscientização no povo de suas próprias habilidades e recursos, e o apoio à mobilização e à organização. (DEMO, 1987, p.121).

Brandão (1984, p.11) nos revela que a pesquisa participante além de contribuir para a transformação social, ela pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever *a sua* história de classe. Aprender a reescrever a História através de sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem *a pesquisa participante* – onde afinal, pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular.

Assim, ao ser detentor do conhecimento, os sujeitos passam a serem detentores do poder, de transformar sua própria história, profissional e de vida.

Características da pesquisa

Considerando que existem diferenças conforme a faixa etária dos discentes, e que não seria possível estudar todas as situações, esta investigação teve como foco as pessoas e trabalhos da docência e grupo gestor que atuam nos quartos e quintos anos. A escolha desta faixa etária (9 e 10 anos) se deu por tratar-se de crianças em faixas transitórias envolvendo a transição etária, escolar, biológica, sexual, de formação, entre outras. Além disso, há a mudança na relação do clima emocional, onde o discente diante dessa transição passa a ter não somente um professor regente de turma, mas um docente por cada disciplina. Por se tratar de uma observação e pesquisa participante, todo o ambiente e funcionamento da escola foram observados, contribuindo para a pesquisa em questão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos são um conjunto de parâmetros, princípios, fundamentos e procedimentos que servem para nortear a educação básica do primeiro ao nono ano da criança. Este documento traz esta questão da transição não somente etária na vida dos(as) estudantes, e que deve ser manuseada cuidadosamente pois trata-se de uma ruptura da infância.

Mas é também durante a etapa de escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os

adolescentes nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (...). (BRASIL, 2010, p.9).

O grupo focal foi construído com oito participantes, sendo professoras, equipe de direção e supervisão da escola B, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE. Esta seleção ocorreu de forma voluntária a todos os profissionais que desejassem participar. Todas as participantes são mulheres e por coincidência estão há mais de 15 anos na docência. A maior parte possui carga dupla ou até mesmo tripla de trabalho, pois exercem dois cargos de docência (municipal e/ou estadual) e um terceiro como dona de casa, exercendo os afazeres domésticos. Algumas são os arrimos da família. Para a análise de dados e diferenciação das falas e discussões de cada participante, foram classificadas de P1 a P8. A classificação de P1 a P5 são professoras regentes de turma, P6 diretora, P7 vice-diretora e P8 supervisora.

Os encontros para discussão da pesquisa foram realizados nas horas extra-aula destinados ao encontro coletivo dos professores que também é chamado de módulo. Nesta escola, estes módulos são realizados uma vez ao mês com duração média de duas horas e 30 minutos, o que mostra que ocupa uma pequena parte do tempo regulamentar para extra-aula. Pela lei seriam mais de 32 horas ao mês. Pela prefeitura seriam pelo menos 16 horas ao mês!

Para a pesquisa foram realizados quatro encontros que duraram em média de 50 a 90 minutos cada. Estes encontros aconteceram nos horários de trabalho extra-aula dos meses de Outubro e Novembro de 2018 e Março e Abril de 2019. Foram abordados temas como a relação família e escola; sociedade, machismo e sua reprodução no ambiente escolar; mudanças sociais e históricas na sociedade e conseqüente transformação de valores; a hierarquização nos trabalhos pedagógicos; a inserção das TDIC's no ambiente escolar como desafio ao educador em trabalhá-las e, além disso, trabalhá-las com criticidade. Esses temas, que foram discutidos nesses trabalhos extra-aula, foram sendo construídos através das reflexões e discussões mais presentes em cada encontro. Aquilo que mais incomodava, ou o que mais se falava.

Trabalhos extra-aula

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, expõe em seus artigos 13 e 67 as funções dos docentes e estabelecimentos de ensino, mas não especifica a carga horária estipulada para estes fins:

Art.13, inciso V. Os docentes incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Art. 67, inciso V. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga de trabalho.

Já a lei federal 11.738/2008 estabelece que não pode passar de dois terços a carga horária de profissionais do magistério da educação básica desempenhada em atividades de interação com educandos, restando um terço para atividades extra-aula. Mas somente em 2011 conseguiu-se o marco final do processo de constitucionalidade desta lei perante o Supremo Tribunal Federal que derrubou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) promovida por alguns governos estaduais ainda em 2008.

De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos Pessoal do magistério aprovado em 2009, no município onde a pesquisa foi realizada, consta no capítulo III, Seção I intitulada Da Remuneração, no Artigo 31 que *“A jornada de trabalho do professor será correspondente a 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo que 20 horas deverão ser exercidas em sala de aula e 04 horas extra-aula”*.

Em seguida em seu primeiro parágrafo, estabelece que estas horas extra-aula podem ser para atividades destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, para a colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade, ou aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica adotada no sistema de ensino municipal.

Percebemos uma incoerência conforme o tempo destinado às atividades extra-aula. Por se tratar da obrigatoriedade de pelo menos um terço da carga horária, o município em questão deveria estabelecer no mínimo 08 horas de atividades extra-aula. Além de descumprir o que rege a lei federal 11.738/2008, retira de seus profissionais um tempo que deveria ser dedicado à atualização, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, conforme o próprio documento de Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento Pessoal do Magistério do município em questão estabelece.

Neste município para a função de diretor(a) não é realizada uma eleição com a participação de toda a comunidade escolar ou seja, de forma democrática, mas sim, por indicação do prefeito. Somente neste mandato, nesta escola, houve a troca consecutiva de três

diretoras, causando dificuldades na continuidade e desenvolvimento de projetos já iniciados e falta de identidade para a escola.

Instrumentos de recolha de dados

A investigação ocorreu de forma participativa com observações do ambiente escolar, entrevistas e reuniões, as quais geraram memórias e reflexões pessoais e coletivas. O recolhimento dos dados se deu por meio de:

- Grupo focal;
- Conversas e reuniões regulares do ambiente escolar com gravações por áudio;
- Diário (de anotações e reflexões) de pesquisa.

Gravações e Sigilo

Os dados foram recolhidos através de gravações por áudio sobre as discussões dos encontros estabelecidos, além das anotações da pesquisadora, sempre com o conhecimento e anuência do grupo. As gravações foram usadas como memória e para análise da pesquisadora, mantendo o sigilo em relação aos dias, pessoas e locais e depois foram descartadas.

“(…), a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa.” (MINAYO, 2001, p.20).

1. DE ONDE NASCEM OS CONFLITOS?

Iniciamos observando a relação entre as mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade e os conflitos existentes na escola. Uma possível aproximação de onde nascem os conflitos.

Tipos de mudanças

As mudanças na sociedade foram de ordem histórica, educacional, legal, tecnológica e cultural. Todas estas, possivelmente interferiram no interior das escolas, sendo em seu funcionamento, na forma do ensino-aprendizagem, na relação com os estudantes, com as famílias e comunidade escolar.

D'Aurea-Tardeli, pesquisadora e estudiosa em temas como relações interpessoais e educação em valores nos mostra um profundo processo de transformação social que afetou e continua afetando a vida cotidiana dos indivíduos.

(...), é preciso aceitar, como ponto de partida, que estamos vivendo um profundo processo de transformação social. São mudanças históricas que se compatibilizam com os valores e com a moral que acompanham a globalização financeira desregrada, os novos desenvolvimentos no campo e na tecnologia, da eletrônica e a neoliberalização da economia mundial. Estes processos, somados ao chamado Pós – Modernismo – expressão cultural da erosão dos próprios valores da Modernidade e de seu valor central, o Humanismo – ficam mais evidentes a partir das duas últimas décadas do século XX, ao surgir novos saberes, hábitos e comportamentos, assim como novas representações e simbolizações do individual, do coletivo e do social que afetaram e continuam afetando de maneira assombrosa todas as esferas da vida cotidiana dos indivíduos, na medida em que exigem novas identidades e novos valores. (...). (D'AUREA-TARDELI, 2009, p.1).

Nosso estudo é altamente insuficiente para analisar a sociedade, mas, podemos observar o que vem se alterando e com isso colaborar para a compreensão do problema nas escolas e talvez, colaborar para desencadear novos estudos.

1.1 Mudanças históricas

No Brasil, a ditadura militar durou 25 anos, de 1964 a 1989, somando-se a fase de transição para um regime liberal democrático (o governo Sarney, 1985 a 1989). A Nova República encerra esse longo período de transição com a promulgação da Constituição (1988) e a realização de uma eleição direta para presidente (1989). (CODATO, 2005).

A ditadura militar no Brasil foi um período de vivência de conflitos, perseguições, tortura e sofrimento. Pessoas com pensamentos e atitudes contrários aos atos do estado

brasileiro eram duramente violentados, tanto físico quanto mentalmente: militantes de diferentes agremiações consideradas subversivas ou identificadas com a esquerda política, índios e camponeses favoráveis à reforma agrária, estudantes mobilizados contra a reforma universitária e a favor da democracia, trabalhadores e sindicalistas reivindicadores de direitos sociais. Faz-se o reconhecimento de que, ainda hoje, muitas pessoas sofrem através desta herança violenta. (MARTINS, 2014).

Muitos ainda são os resquícios deste período na condução da sociedade brasileira. Pode-se entender que em muitos aspectos, sejam educacionais, legais, culturais, tecnológicos, a sociedade brasileira mudou muito do autoritarismo à democracia.

1.2 Mudanças educacionais

A educação seguia moldes hierárquicos, quase militares, e notava-se o medo, a ameaça e consequente castigo como forma de reprovação ou aprovação. A comunicação era hierarquizada e direcionada para um padrão considerado como o correto, o desejado. O diálogo não encontrava espaço no sentido de deixar que os estudantes falassem de preconceito, racismo, opressões de classe e de gênero, entre outras; como algumas pessoas e mesmo governantes, ainda desejam fazer. Havia professores ou professoras que se colocavam como donos de todo saber, e ao apresentarem suas explicações e informações, ao demandarem atividades escolares, exigiam que estudantes obedecessem. Quando esses não conseguiam fazer o que era pedido, muitas vezes fingiam, pelo receio de serem castigados e, tornavam-se submissos ao(à) professor/a. As regras deveriam ser cumpridas: filas ordenadas pelo tamanho, hino nacional, uniforme, unhas limpas e roupas bem passadas. Tudo em prol da ordem, fato que tinha acolhimento nos tempos de ditadura militar (1964 – 1989).

A escola, anterior aos anos 70, era elitista e excludente, poucas pessoas, privilegiadas, conseguiam se formar por meio dela. Atendia mal à população. Quem conseguia seguir na escola, eram na maioria, crianças e jovens de famílias mais abastadas e com maior poder na sociedade.

Segundo a entrevista com a Prof^ª. Magda Soares (na qual ela considera as ideias do atual governo um retrocesso em relação ao tema) é uma ilusão dizer que no passado as crianças aprendiam mais devido a alfabetização ser melhor.

(...) é que a escola pública servia às classes médias e altas. Não havia ainda a conquista da Educação pelas camadas populares. Eram crianças que já tinham em casa um ambiente alfabetizador, acesso a materiais escritos, pais e mães alfabetizadas, famílias que desde cedo iam ensinando a criança a ler.

Todas essas etapas precedem a aprendizagem das relações fonema-grafema já eram muito desenvolvidas em casa. Isso acontece até hoje. São as camadas sociais mais privilegiadas que tiram os primeiros lugares no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] e entram nas universidades mais facilmente. (SOARES, 2019).

É verdade que o acesso da população à escola melhorou, mas o favorecimento de segmentos elitizados ainda é grande e a exclusão dos historicamente oprimidos também. Nos anos de 1960 e 70, quando as camadas populares foram inseridas no ambiente escolar, estes alunos repetiram o 1º ano muitas vezes e uma parte significativa desistia da escolaridade ali mesmo.

Não porque o professor a cada ano mudasse as práticas para resolver os problemas que a criança estava enfrentando. Ele só repetia a cartilha até que o aluno aprendesse. Em uma pesquisa, eu tive a experiência de encontrar uma criança que estava a 11 anos repetindo o 1º ano. Várias estavam há três, quatros anos repetindo a mesma série até conseguirem aprender – era isso ou desistiam da escola. (SOARES, 2019).

Ribeiro e Schwartzman (1990), autores pioneiros na abordagem de temas como repetência e medição da qualidade do ensino no Brasil, afirmam que em 1982, a primeira série do ensino fundamental retinha 60% das crianças, iniciando assim a pedagogia da repetência. Antes, na década de 1960, Paulo Freire escrevia no exílio sobre a opressão e criticava uma educação que chamou de bancária, que propunha que estudantes repetissem a lição, reproduzissem as explicações, de forma acrítica e sem dialogicidade (Freire, 2016). Somente a partir da década de 1990 o poder público se volta para o fenômeno da repetência nos primeiros anos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidades de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar sua autoestima. (...). (BRASIL, 2010, p 20 e 21).

Além de desestimular a criança e o adolescente em sua condição como aluno(a) e o fazer desacreditar desta instituição de ensino, a repetência também reflete em sua vida pessoal, em sua autoestima, na busca por seus sonhos e metas e na cruel dúvida de sua capacidade.

Com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007 em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério), a educação progrediu em diversos aspectos. Foram criados novos estabelecimentos de ensino e conseqüentemente aumentou o número de vagas em escolas públicas e gratuitas. (BRASIL (a), 2007).

Diante da ampliação de vagas nas escolas públicas, constatou-se que a dificuldade na aprendizagem pode estar relacionada também a outros fatores como a desigualdade social. Ao mesmo tempo em que a educação integral de qualquer cidadão é um direito estabelecido em lei, isso pode ser visto como privilégio quando para muitos é oferecida uma escola na precariedade social e econômica. Para Cury (2008), desde a constituição de 1988 houve avanços e melhorias na educação brasileira, mas ainda há muito o que ser feito. Ele apresenta contradições entre o que está dito na lei e o que acontece na realidade, por isso afirma que:

Esse processo de produção de desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: as classes populares traduzidas nos diversos retratos dos trabalhadores manuais, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, negros, pardos, povos indígenas, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal. (CURY, 2008, p.1195).

Além da promulgação da Lei 8.069/90 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente e que garante avanços e direitos, o Parecer CNE/CEB nº11/2010 (BRASIL, 2010), que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, vem atestar que a repetência apaga a motivação do aluno em dar continuidade aos seus estudos e que também, em torno desta repetência há vários fatores incluídos como os sociais, culturais e econômicos, que interferem diretamente na aprendizagem do aluno.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outras, pelo estreito relacionamento que mantém entre si. (idem, p.6).

Diante disso, a sociedade passou a demandar que o ensino oferecido nas escolas fosse mais dinâmico, inclusivo e que atendesse a todos de forma satisfatória, tentando fazer da escola uma instituição de equidade, e para que isso ocorresse, a escola deveria conhecer a realidade dos discentes, compreender seu universo cultural para chegar a uma ação pedagógica pertinente e que tivesse significado para os estudantes.

A ementa constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 propôs que a educação fosse obrigatória dos 4 aos 17 anos. Estipulou um prazo até 2016 para que os governos se

preparassem. Isso não se efetivou completamente, mas houve grande aumento de vagas para a Educação Infantil em escolas públicas. Assim a educação obrigatória passou a ser de no mínimo quatorze anos.

Para que esse ensino pudesse buscar linhas de igualdade e justiça, e evitar a cultura da repetência escolar, recomendou-se às escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, instituindo um bloco destinado à alfabetização. Mesmo que a escola, utilizando de sua autonomia, optasse pelo regime seriado, deveria entender que os três primeiros anos do Ensino Fundamental não poderiam e não deveriam ter interrupções, diminuindo assim a repetência escolar e dando oportunidade às crianças de terem assegurado o direito à educação de qualidade e continuidade dos estudos. Para isso, sistemas de ensino, escolas, professores, famílias e comunidade escolar deveriam coletivamente assegurar esse progresso contínuo dos alunos com aprendizagens significativas e desenvolvimento pleno, criando oportunidades renovadas, evitando que a trajetória escolar fosse interrompida. (BRASIL, 2010). Nos anos 2010 e seguintes, a Diretriz do CNE passou a propor que: “(...) a promoção dos alunos deve vincular-se as suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentem dificuldades no seu processo de construção de conhecimento”. (BRASIL, 2010, p.22).

Mas, por inúmeras causas, há uma grande evasão. 1,3 milhão de pessoas na faixa etária de 11 a 14 anos encontravam-se atrasadas e 113 mil fora da escola. A maior parte da evasão se dá por jovens de famílias de baixa renda em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário ou que ficam grávidas já na adolescência. Além da repetência, existe o desinteresse dos jovens pelos estudos motivados pela baixa qualidade do ensino e por um currículo enciclopédico, um ensino bancário e com pouca dialogicidade com as culturas e realidades. (IBGE, 2018 a).

Outra mudança educacional que podemos apontar está na pressão produtivista dentro das escolas. Freitas (2013) descreve sobre alguns exames padronizados e em larga escala que estão sendo usados para determinar metas de rendimento que a escola precisa alcançar – Saeb², Ideb³ – e ao mesmo tempo ações de cobrança que vêm das secretarias de educação e são transmitidas às professoras pelo grupo gestor. O Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

² Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Segundo o Decreto nº 6.094/2007, além de ter em suas diretrizes pontos referentes à alfabetização das crianças, combate à repetência e evasão; em seu capítulo II, artigo 3º traz que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente, pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL (b), 2007, p.2).

Com isso, a escola não se preocupa somente com a formação integral do aluno, mas com o cumprimento de metas, índices, gráficos que por meio de sistemas avaliativos configuram em que patamar as escolas, seus profissionais e seus estudantes se encontram. É possível acessar o desempenho dos estudantes, informações sobre a infraestrutura, funcionários, e gestão de cada instituição; além disso, é possível comparar escolas, trazendo a este ambiente um sentimento negativo de competitividade.

1.3 Mudanças legais

Após a transição da ditadura militar para o regime democrático, foram promulgadas diversas leis que conduziram e conduzem de outra forma a sociedade. Nessas leis foram afirmados direitos a todas as pessoas de forma individual e coletivamente. Houve grandes avanços, mas sabemos que, na realidade, nem todas as pessoas possuem todos estes direitos assegurados.

Uma das mudanças imediatas se deu através da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que em seu preâmbulo especifica que foi destinada a:

(...) assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, (...). (BRASIL, 1988, p.1).

Foi o início de grandes conquistas de uma forma geral: direitos trabalhistas essenciais, direitos básicos à saúde, alimentação, segurança, transporte, moradia, assistência e previdência social; acesso a cultura; igualdade de gêneros; liberdade de expressão; o direito de

ir e vir; direitos educacionais como a universalização do ensino fundamental, a oferta obrigatória da educação infantil pelo Estado e o crescimento da oferta do Ensino Médio.

Em 13 de Julho de 1990, foi promulgada a lei 8.069 que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, denominada Estatuto da Criança e Do Adolescente, mais popularmente conhecida como ECA, e que dispõe sobre a proteção integral dos mesmos.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p.1).

Foi proposto o direito à criança e ao adolescente, dignidade e respeito mútuo em qualquer circunstância da vida. Notam-se grandes avanços e mudanças em relação ao sistema educacional. Nos anos 2000, dez anos após o ECA ser promulgado, a sociedade ainda estava tomando consciência de que muitas coisas não poderiam ser como eram antes. Hoje, trinta anos se passaram. Pais e professores ainda sentem-se inseguros por não saber como lidar com as novas situações. As crianças já não aceitam mais que devam ficar quietas, sem poder falar, ou que devam obedecer aos mais velhos sem possibilidade de questionamentos. Estes discentes já não aceitam tão passivamente a forma educacional dos anos 70, bancária, repressora e muitas vezes humilhante e violenta. Muitos reconhecem seus direitos e possuem voz ativa perante as situações.

Art.17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade na integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art.18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento, desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art.18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990, p.5).

Dentre essas violências citadas nos artigos, refere-se a castigo físico, o uso da força física sobre a criança e o adolescente que resulte em sofrimento físico ou lesão; e o tratamento cruel ou degradante é a conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize. (BRASIL, 1990).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e que ficou conhecida como LDB. É considerada a lei mais importante a que se refere à educação brasileira, pois foi criada para garantir o acesso gratuito e de qualidade da educação a todos os brasileiros, enaltecer e valorizar os profissionais da educação e estabelecer os deveres da União, dos Estados e dos municípios com a escola pública. Em seus títulos I Da Educação e II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, definem e estabelecem o que é educação, quem são os responsáveis por garanti-la e como deverá ser desenvolvida:

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art.2º. A educação, dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1).

Outro ponto primordial para a educação brasileira está inserido tanto na Constituição Federativa do Brasil de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que é referente à gestão democrática da escola pública.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (...). (BRASIL, 1988, p.71).

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6).

A gestão democrática traz uma nova maneira de gerir a escola, onde todos os profissionais, pais e comunidade escolar podem e devem contribuir para o bom funcionamento e desenvolvimento escolar. Pede-se um modo participativo, transparente e democrático, seja na elaboração do projeto político pedagógico, na fiscalização das verbas escolares, na constituição do Conselho Escolar ou na eleição direta de diretor.

Ainda segundo estas leis, (ECA, LDB e Constituição de 88), é dever da escola promover a inclusão de todas as crianças e adolescentes pois é direito constitucional a permanência na escola, tornando-se ilegal medidas como a expulsão ou a transferência compulsória dos estudantes.

1.4 Mudanças tecnológicas

Vivemos em constante mudança. Talvez, atualmente, mais perceptíveis devido a uma era digital. Mas desde tempos antigos, a tecnologia já se fazia presente: na invenção da roda, na escrita, na maneira de se relacionar: por carta, telefone, email, e/ou redes sociais, pelas facilidades da vida doméstica, entre outras.

As tecnologias mudaram e mudam o ser humano. Elas não são neutras, pois possuem implicações para nossas vidas, e isso pode ser constatado, analisando vários acontecimentos ocorridos ao longo da história da humanidade. A invenção da escrita provocou a passagem de memórias internas para símbolos externos. Embora ganhamos em extensão, acabamos perdendo em profundidade, o que nem sempre significa mudança positiva. A criação do relógio mudou a noção de tempo. A descoberta da energia elétrica e da lâmpada reorientou a distribuição e organização da jornada diária. Os computadores mudaram a linguagem e como as informações podem ser processadas. A imprensa mudou a forma de se comunicar e democratiza informações, conhecimento e torna diferentes as formas de exprimir pensamentos. (NOGARO e ECCO, 2013, pp.389 e 390).

O desenvolvimento tecnológico contribuiu positivamente em vários setores da vida, mas como toda mudança, trouxe também fatores negativos que interferiram e interferem cotidianamente: a internet aproximou virtualmente pessoas do mundo inteiro, mas distanciou do contato, do toque, da reciprocidade; possibilidade de acesso a todos os tipos de informações sejam elas verdadeiras ou “*fakenews*”; facilidades em diversos tipos de serviço, mas substituição do homem pela máquina; o consumismo; a superficialidade; acesso a jogos eletrônicos de todos os tipos, desde um simples cultivo de uma horta a jogos violentos e agressivos que utilizados por crianças e adultos sem discernimento podem influenciar estes comportamentos na sociedade e nas escolas.

Para o uso educativo não é diferente. Crianças de todas as faixas etárias possuem, muitas vezes, o acesso livre a celulares, computadores e tablets. A informação a um clique. Parece não haver mais sentido a cópia do quadro negro. O uso do giz e do livro impresso parecem desatualizados.

Podemos nos guiar também, que este pode ser sim um indicador de conflito escolar, mas que o uso de forma própria e crítica das tecnologias digitais não são algo comum. As TDICs⁴ (tecnologias digitais de informação e comunicação) devem ser utilizadas não somente para a interação em sala de aula, mas como forma de uma educação libertadora e em favor da igualdade.

⁴ Para saber mais sobre as TDIC, consultar José Manuel Moran, especialista no uso das TDIC na educação.

Nos contextos de educação formal, a mudança necessária faz-se na direção da diferenciação da ação do professor em relação aos meios de comunicação e informação. Quando o professor só informa, comunica, não dialoga, comporta-se exatamente como as TDICs, não dando espaço para a palavra e a voz do estudante que diante do professor assume postura idêntica a elas: passiva. Como estas estão imersas na vida do estudante, em extensão e tempo, o professor deve refletir e reorientar seu posicionamento para que o tempo junto aos discentes seja de convivência e diferenciado do ponto de vista qualitativo. (NOGARO e ECCO, 2013, p.394).

Para que esta interação e comunicação entre professores e alunos ocorram de forma satisfatória, utilizando de forma crítica, compreensível e positiva as tecnologias digitais de informação e comunicação, “(...) é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias de informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos”. (BRASIL, 2010, p.7).

1.5 Mudanças culturais

A busca constante das mulheres pela igualdade de gênero e a conseqüente emancipação feminina, apesar de ainda sofrerem com a herança social do machismo, trouxe uma nova forma de constituição familiar. Sabemos que antigamente havia uma pressão social para manter o casamento e a obrigação da mulher em ter filhos, além do homem ser o chefe em questões financeiras e autoridade da casa. Fujisawa (2006, p.33) mostrou que “*Na década de 1920, (...). De forma geral, o mundo de muitas mulheres ainda era submisso e exclusivamente dedicado à administração da casa e formação dos filhos. Porém as lutas e propostas de mudança foram significativas*”.

Por muitos anos, a mulher continuou (e muitas, vezes, continua) desenvolvendo este papel. Mas na década de 1960, iniciou-se o movimento de libertação feminina no Brasil.

No decênio em questão, com o surto industrial do governo de Juscelino Kubitschek, registrou-se um grande marco da emancipação feminina, quando a mulher entrou no mercado de trabalho. Agora ela passava a trabalhar fora, abalando o código da família tradicional.(...). (FUJISAWA, 2006, p.36).

Assim as mulheres iniciaram sua luta por algo ainda maior, como o direito a serem reconhecidas como sujeitos de sua própria história, capazes de direcionar suas próprias vidas.

Neste período, com a entrada da mulher no mercado de trabalho e com o advento da pílula anticoncepcional (principais fatores da emancipação feminina), a mulher luta pelo reconhecimento de sua individualidade, pelo direito ao próprio prazer e pelo exercício livre de sua sexualidade, sem o

risco da gravidez não planejada. Em consequência, nos anos 1970 iniciou-se o processo de redução da taxa de natalidade no Brasil. Juntamente com a liberdade comportamental, a mulher conquistou a independência econômica, passando a ter voz ativa, a ser ouvida, e a alcançar os meios para a realização dos próprios desejos. (...). (FUJISAWA, 2006, p. 38).

Com essa conquista de liberdade comportamental e independência financeira, as mulheres passaram a dedicar-se mais ao trabalho, e as famílias foram ficando cada vez menores, em muitos casos, apenas um filho por casal, diminuindo a convivência das crianças com indivíduos da mesma idade.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018) revela que a taxa de fecundidade total para o ano de 2018 é de 1,77 filho por mulher. E que com o passar dos anos, esta taxa tende somente a diminuir. Projeções esperam que em 2060, o número médio de filhos por mulher em Minas Gerais será de 1,55.

Além disso, a constituição familiar também mudou. Não há, como antes, a pressão para o casamento. A mulher tem a liberdade de escolha: ter ou não ter filhos; a forma de ter esses filhos: produção independente (inseminação, fertilização) ou com um parceiro. Muitas são mães solteiras, por opção ou por abandono. E também em muitos casos, são os arrimos da família, ou complementam a renda familiar.

Outras constituições familiares também se formaram através de conquistas por movimentos LGBTQ+, que também conquistaram reconhecimento de suas identidades, mas que ainda lutam por respeito e dignidade.

Outras classes inferiorizadas pela sociedade como os negros e pessoas do campo foram ganhando espaço seja na área educacional, social, econômica; mesmo que ainda haja preconceito e discriminação.

Algo em comum para todos estes segmentos mencionados sejam mulheres, homens, crianças, homossexuais, negros, pessoas do campo, é a falta de segurança instalada nas ruas que impede muitas vezes o seu direito de ir e vir. E que além deste direito suprimido, crianças perderam o espaço público como ruas, praças, parques para a convivência e socialização. Essa socialização, o contato com outras crianças, muitas vezes, ocorre somente com o início da vida estudantil.

As crianças têm iniciado sua vida estudantil cada vez mais cedo. Sabe-se que os governos municipais têm obrigação de oferecer vagas em creches para crianças de 0 a 3 anos, embora os pais não sejam obrigados a matricular seus filhos. E que a partir dos 4 anos de idade, abrangendo 4 e 5 anos para a Educação Infantil, a vaga deve ser assegurada em escolas públicas e gratuitas, assim como a sequência dos estudos até o ensino médio.

Em 2006, houve uma alteração na LDB, através da Lei 11.274, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e o desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2010, p.8).

Assim, a escola torna-se um ambiente cada dia mais importante propício ao ensino não somente de habilidades concretas, mas cognitivas, motoras, sociais e de convivência.

2. CONCEITO E TIPOS DE CONFLITOS

Neste capítulo, definimos o que é conflito e seus principais tipos existentes no ambiente escolar. Além disso, relatamos sobre as mudanças na postura do(a) professor(a) diante de conflitos estabelecidos.

Todos nós que vivemos em sociedade podemos entrar em conflitos, seja na infância, nas contradições da adolescência, ou na maturidade da vida adulta. O conflito é inerente ao relacionamento humano, em qualquer fase da vida. É conceituado como desavenças, divergência, intolerância a algo, incompatibilidade de pensamento, controvérsia.

Redorta (2004 apud CHRISPINO, 2007) traz grandes exemplos de conflitos especificados em conhecidas teorias:

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin ⁵	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta pelo existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

O exemplo citado neste quadro nos revela que o conflito está presente nos mais diversos lugares e realmente faz parte da vida do ser humano. Através dos métodos para a resolução dos conflitos pode haver processos significativos e de relevante desenvolvimento como as importantes teorias dos estudiosos citados acima.

Segundo Silva e Flores (2014), o conflito escolar pode apresentar classificação horizontal e vertical. As relações horizontais se dão através do relacionamento entre pares: discente-discente, docente-docente, pais-docentes. Já as relações verticais apresentam-se através de conflitos gerados entre docente-discente, e pais-discentes. Em consonância, Jesus (2012) descreve que os conflitos podem se apresentar como individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. E que estes são tipos de conflitos que podem acontecer no

⁵ O exemplo citado refere-se apenas para exemplificar os tipos de conflitos por grandes teóricos da época. Este trabalho não se identifica com o conceito de “darwinismo social”.

ambiente escolar, pois podem ocorrer através de choque de personalidades, isolamento social e não cooperação entre os pares.

Estamos diante de constantes conflitos dentro do ambiente escolar, seja o que passou a ser chamado de *bullying* que acontece entre os próprios estudantes, seja a velha e cada vez mais questionável indisciplina, ou a violência entre estudantes, entre discentes e docentes e vice-versa, que interferem negativamente não só no cotidiano escolar, mas na própria vida das pessoas. Assim esta pesquisa observa e analisa relações de conflitos horizontais e verticais.

Tendo em vista que a escola é um local em que muitas pessoas convivem por horas, todos os dias, e que existem dificuldades conjuntas e não somente atendimentos impessoais, que educar envolve contrariedades dentro do ambiente escolar, a violência acontece de várias formas, desde a mais sutil e/ou expandida à velada e/ou violenta, sendo esta última à forma de conflito mais enxergada na escola, sendo assim considerado um ato negativo. A própria escola comete violência quando não compreende, ou não considera a situação de vida de estudantes, ou impõe que sejam dadas as respostas certas sem abrir a possibilidade para maiores questionamentos e discussões. Alguns autores consideram que o conflito pode ser algo positivo quando discutido e trabalhado de maneira adequada.

Face ao desenvolvimento integral do aluno, o conflito surge como sendo necessário e benéfico à melhoria da qualidade das suas relações interpessoais, uma vez que o conflito pode preservar relações que de outro modo seriam inoportáveis, constituindo-se como parte fundamental integradora na dialética do próprio desenvolvimento pessoal do aluno. (SILVA E FLORES, 2014, p. 255).

Assim voltamos a desafiar nossa competência pedagógica, e refletir sobre a responsabilidade da escola e de seus profissionais. Como a escola vem trabalhando seu papel frente à existência de conflitos no seu ambiente? Será que seus profissionais professores/educadores estão prontos ou vem conseguindo aprender a reconhecer o conflito em seu início, trabalhá-lo em prol do desenvolvimento pleno de estudantes em aula e em prol da construção do ambiente democrático, dialógico e respeitoso?

Freire (2016) nos aponta um caminho em direção a esta construção onde o diálogo é uma exigência para o refletir e o agir dos sujeitos e que para sua obtenção, os envolvidos devem fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens e como consequência a aquisição da confiança de um para com o outro, adquirindo traços e formas de uma educação libertadora.

A escola precisa ser construída, se pautando em um espaço aberto para as vivências de seus alunos e a divergência de pensamento entre seu público. Nota-se uma busca, por parte de seus profissionais, pelo preparo, transformação e adaptação às mudanças do cenário social.

Arroyo (2007) se atenta para uma das queixas de educadores sobre os conflitos existentes dentro do ambiente escolar, que é a falta de credibilidade dos profissionais perante os discentes, e muitas vezes perante a comunidade escolar. Há um distanciamento entre a linguagem falada por docentes e o entendimento desta por discentes.

(...) Nas escolas, diretores, diretoras e docentes interrogam-se sobre como tratar as condutas, os valores ou a falta de valores e de parâmetros, a falta de limites morais dos educandos. Lamentam-se de que os alunos não reconhecem nem respeitam sua autoridade, não tanto sua autoridade como competentes professores, transmissores de conhecimento, mas sua autoridade moral para pôr ordem, respeito, disciplina, estudo, trabalho. (p. 801).

Mas o autor também nos afirma que a “(...) *função moral da escola não é novidade, faz parte das análises mais clássicas sobre a escola e a docência*”. (2007, p.801). Durante anos a sociedade cultivou a função moral da escola e da docência, imaginando que assim trariam legitimidade para ambas.

Apesar de Aquino (1998, p.2) nos falar de “*uma espécie de mal-estar pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia*”, ele mostra-nos também que a função do professor mudou. Não é mais aquela de impor a ordem a qualquer custo. O professor não deveria mais cumprir o papel de disciplinador, mas o de educador, comunicador, mediador, buscando assim a legitimidade da sua profissão e do seu local de trabalho.

2.1 Violência Escolar

Têm se apresentado no ambiente escolar diversas formas de violência: verbais, físicas e psicológicas; agressões de alunos/as contra professores/as por motivos quaisquer como notas e advertências. Estas, muitas vezes, são usadas como forma de intimidar estudantes. A escola cria um registro escrito em torno do qual se faz um ato cerimonial em que é registrada uma advertência. Isso consta como uma ameaça formalizada. Melhor seria uma ação mais pedagógica, em que houvesse reflexões sobre as causas dos fatos que levaram ao conflito, houvesse espaço para as partes falarem e colocarem seus pontos de vista, que todos juntos verificassem os motivos e raízes do conflito, e refletissem sobre a lógica de direitos e as possibilidades de se construir uma situação diferente, usando de certo bom humor, cultivando a boa vontade para criar um ambiente melhorado.

Em Minas Gerais, 43,8% dos/as professores/as da rede estadual relatam já ter sofrido algum tipo de agressão, física, verbal ou psicológica por parte dos/as alunos/as. É o que revela uma pesquisa feita pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em 2017. Desde 2017 foi implementado o Programa de Convivência Democrática nas escolas com o intuito de coletar dados sobre a violência nas mesmas. Além deste Programa, a Lei 22.623/2017 estabelece medidas para coibir a violência nas escolas estaduais. (SILVA, 2017).

Uma situação preocupante e que vem se alarmando é o afastamento dos(as) professores(as) de seus locais de trabalho devido às más condições, a falta de segurança nos estabelecimentos de ensino, e um crescente número de doenças psicológicas, psicossomáticas e funcionais devido a traumas recorrentes da violência escolar. Este indício, o afastamento ou o abandono do trabalho pelos/as professores/as, é também denominado de “mal estar docente” e têm chamado à atenção de vários(as) pesquisadores(as). Como tentativa de diminuição destes fatores, foi aprovada conforme citado anteriormente, a Lei 22.623 em Julho de 2017, que estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da Educação ocorridos no âmbito das escolas públicas estaduais. Espera-se uma ação preventiva na ocorrência da violência contra docentes através de tal medida, apesar de ser algo imposto ao jovem e não dialogado, construído, algo que contenha significado também para ele.

2.2 Bullying

O *Bullying* é considerado uma forma de violência dentro do ambiente escolar. Este termo é de origem inglesa e que ainda não encontrou uma tradução no Brasil. É utilizada principalmente no ambiente escolar para discriminar e quantificar ações comportamentais realizadas por meninos e meninas de forma repetitiva e intencional a um aluno/a ou a um grupo de alunos/as, apenas com o intuito de maltratar, discriminar, julgar e humilhar. Encontram-se diversas formas de práticas de *bullying*, podendo ser verbais, física e material, psicológica e moral, sexual, virtual ou *cyberbullying* que é realizado através de ferramentas tecnológicas como mais usualmente, os celulares. Estas formas como o *bullying* virtual e o *cyberbullying* são mais agressivas, pois ultrapassam os muros da escola e obtém sua propagação em segundos, multiplicando o sofrimento da vítima. (CNJ, 2010).

Este ato acontece com pessoas principalmente fora do “padrão estabelecido” pelo agressor, seja por raça, porte físico, padrão econômico, sotaque, idade, comportamento,

orientação sexual. A agressão mexe tanto com a parte psicológica da vítima, que esta fica à mercê do agressor sem conseguir esboçar qualquer reação às agressões sofridas.

O *bullying*, entre outros tipos de violências, pode trazer consequências dolorosas e irreparáveis, como doenças psicossomáticas, suicídio ou homicídio. Para este, o homicídio, temos convivido com vários exemplos no Brasil e outros países. Em 2011 um ex-aluno do Colégio Tasso da Silveira, em Realengo no Rio de Janeiro realizou um massacre com 13 vítimas fatais, sendo 10 meninas e 2 meninos e o próprio atirador, pois após o ocorrido suicidou-se dentro da escola. Alguns colegas do agressor disseram que ele sempre sofria *bullying* na escola, principalmente por parte das meninas que o ridicularizavam na frente de todos/as. (ANDRADE e DIAS, 2011).

Outro exemplo, já mais recente, em 2017, foi o caso de um menino de 14 anos, estudante do oitavo ano do Colégio Goyases, em Goiânia. Ele, em depoimento, disse que sofria *bullying* por parte de um colega de turma. Dentro da sala de aula, retirou da mochila uma arma e atirou contra os colegas. Foram duas vítimas fatais, incluindo o colega que praticava o *bullying*, e quatro feridos. (DW, 2017). Estas são situações em que o *bullying* não foi diagnosticado e este conflito não foi inicialmente discutido e resolvido dentro do ambiente escolar. Criaram raízes e consequências negativas para a vítima, para o agressor e até mesmo para outras pessoas que sem saberem, no momento representavam o ambiente de opressão.

A escola tem um importante papel no combate ao *bullying*, pois é dentro de seu ambiente que na maioria das vezes, esse ato acontece. Além disso, é no ambiente escolar que acontecem as primeiras socializações, a formação de grupos de amizades, diante do desenvolvimento dos corpos, a repentina mudança entre a infância e a adolescência, e da construção de personalidades, fases essenciais, mas radicais na vida da criança e adolescente. Cabe à instituição dialogar e esclarecer sobre este universo dramático e estarrecedor do *bullying*, atentar ao que possa estar ocorrendo juntamente com as famílias e órgãos de proteção à criança e ao adolescente, para minimizar os efeitos negativos e corrosivos às vítimas.

2.3 Indisciplina

A indisciplina também pode ser considerada uma forma de violência escolar e acontece quando estudantes não obedecem a normas estritas impostas pela escola. Pode ser uma forma de protesto ou resistência legítima por parte de estudantes, contra a escola. Para

entender é preciso observar o que está sendo imposto e cobrado, e olhar para a situação de enfrentamento mais amplamente, sabendo o que veio antes e que levou aquele episódio.

A indisciplina, atualmente, não é classificada apenas como a falta de ordem dentro de uma sala de aula, restrita apenas a uma dimensão comportamental. Atribuiu-se a ela novos fatores, pois “(...) Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes”. (AQUINO, 1998, p.4). Hoje, o respeito do aluno para com o professor é adquirido através da admiração, da coerência, da atitude de justiça e não mais através do medo. Isso se remete ao processo histórico vivido pela instituição escolar, na quebra da barreira de atos quase militares para o início de uma democracia. Segundo Aquino, (1998, p.5), “(...) Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa, na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo (...) transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno”.

A indisciplina, muitas vezes é entendida como o reflexo da atuação do professor dentro da sala de aula, ou da própria atitude do discente na falta de aceitação ou assimilação da aula proposta. Revela algo sobre as relações institucionais e escolares nos dias atuais. Novamente aqui, é reforçada a ideia da relação de confiança e admiração entre docente-discente para que haja respeito e comunicação dentro do espaço escolar.

Na escola atual onde se espera que a democracia se faça presente a todos(as) que nela estão inseridos(as), o diálogo também se faz necessário para que possa haver uma mediação entre docentes e discentes. Somente através da reciprocidade, da cumplicidade, da confiança e da comunicação, os conflitos poderão ser resolvidos de maneira que haja o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) envolvidos(as), sem que estes se tornem algo somente negativo. Afirmando tal propósito, o conflito deve ser vivenciado, discutido, explorado e exposto para o diálogo, pois “sem ele não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, 2016, p.141).

3. – PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

Este capítulo busca refletir sobre a construção do clima escolar tão importante na aprendizagem e no comportamento dos(as) alunos(as), além de enumerar fatores importantes para esta construção. Mostra também a importância de pais e professores(as) caminharem lado a lado em prol do sucesso escolar.

3.1 As Influências Mútuas Entre Escola e Sociedade

Na dinâmica da vida, podemos identificar possíveis relações entre escola e sociedade. A escola reproduz comportamentos positivos e/ou negativos que acontecem na sociedade. Ultimamente temos vivido diante de uma sociedade sobre grandes mudanças, sendo por crises econômicas, sociais, e de valores, a escola tem sofrido em seu ambiente o reflexo disso. Diante das mudanças nesta sociedade em que vivemos, as pessoas sentem-se sem referência e conseqüentemente no espaço escolar, têm gerado conflitos, mas principalmente discussões negativas, punições excessivas, e sequelas às vezes irreversíveis tanto na vida acadêmica quanto pessoal.

D'Aurea-Tardeli (2009) refletiu sobre a condição dos valores na contemporaneidade e também nos indicou que são valores em crise. Estes não desaparecem, mas modificam-se à medida do tempo e com as mudanças culturais. Assim concluiu que continua valendo a necessidade de a escola atuar na formação ética e na personalidade dos educandos, priorizando a formação de valores de solidariedade, respeito e responsabilidade, a fim de que alterem a cultura do ter para a cultura do ser, propagando o bem comum.

Sem dúvida, a peculiaridade deste momento histórico é que as fontes tradicionais do processo de desenvolvimento das identidades têm desaparecido e que as novas se caracterizam pela ausência de pontos fixos de referência. A identidade, portanto, deve ser construída. Este é o conceito mais importante para o processo educativo, diante das mudanças sociais atuais, considerando-se uma Crise de Valores e os Valores em Crise. (p.5).

Para que haja serenidade no ambiente escolar, todos que ali se encontram devem sentir-se inseridos, acolhidos e bem quistos, promovendo e conquistando a sua identidade dentro do ambiente escolar. Será que a escola tem sido um ambiente acolhedor e dialógico, fazendo de seu ambiente um lugar propício ao encontro de gerações? A função da escola consiste em educar para a realidade, para a cidadania e a formação integral do sujeito e não

somente para os conteúdos, mas para uma educação problematizadora, libertadora. Não somente a realidade vivida, mas a escutada e a desconhecida.

Sendo assim, para que o ambiente escolar seja transformador e rico de possibilidades, este necessita de um clima favorável construído por toda a comunidade escolar para que esta coletividade possa refletir no comportamento, nas atitudes e individualidade de cada um, positivamente.

3.2 Clima Escolar e Clima Emocional

Há diferentes formas de conceituar o clima escolar desde a percepção dos integrantes da instituição de ensino sobre este estabelecimento como a percepção de sua efetiva participação no ambiente escolar. Cunha (2014, p.5) analisa que “(...) apesar de não haver uma definição objetiva, os trabalhos convergem ao se referirem a uma síntese de características específicas que dão a determinada instituição uma imagem própria”. O clima influencia a dinâmica escolar e é influenciado por ela, interferindo na qualidade de vida e do processo de ensino e aprendizagem.

O sentimento de pertencimento, segurança e importância sentidos pelos sujeitos de um estabelecimento de ensino refletem num clima escolar positivo, influenciando tanto no desempenho acadêmico quanto nas atitudes comportamentais. Já ouviu aquela expressão “Comer com os olhos”? É justamente o que ocorre ao sentir desejo de estar em algum lugar. Juntamente a todos os fatores emocionais, atitudinais e comportamentais, a estrutura física da escola contribui no sentimento de pertencimento principalmente dos discentes ao ambiente escolar. Estar inserido em uma escola conservada, limpa, com paredes que alegram os olhos e com lugares e espaços acessíveis a idade escolar e necessidade própria, faz com que os discentes gostem de fazer parte daquele lugar. Para que se sinta como parte daquele lugar é preciso poder discutir sobre as regras e normas que irão reger o ambiente escolar (BRESSOUX, 2003). Esta forma organizacional da estrutura escolar envia uma mensagem dizendo muito sobre o que a escola valoriza. É fundamental sentir que você importa ao coletivo.

Além de o clima escolar favorável contribuir para transformação do comportamento e aprendizagem dos alunos e no desempenho dos professores, as atitudes do coletivo de uma comunidade escolar acentuam estes resultados.

(...) constata-se em estudos sobre o clima escolar que a maior participação dos alunos, pais de alunos, professores, direção e funcionários no cotidiano

da escola – forma de controle social informal – e a existência de boas relações entre esses, objetivos comuns, senso de pertencimento à escola e comprometimento à instituição – coesão social – refletem tanto no rendimento escolar dos alunos e no trabalho desempenhado pelos funcionários em geral, quanto no comportamento e atitudes dos estudantes e demais membros da instituição. (FELNER et. al. 2001 apud CUNHA, 2014, pág 07).

Conforme citado anteriormente, a união entre todos os integrantes da escola, incluindo as famílias, interfere positivamente no clima da escola. Então, além dos sujeitos ativos do espaço escolar, deve-se fazer com que a família também se sinta pertencente àquele ambiente para que os passos dados em relação ao discente / filho(a) se façam por caminhos iguais.

Retomando o aspecto de que a escola pode estar reproduzindo o que acontece na sociedade, podemos dizer que os discentes são o reflexo de suas famílias, do que vivem em casa? Quem trabalha, já trabalhou, ou convive de alguma maneira com pessoas inseridas no ambiente escolar, sendo funcionários(as) ou alunos(as), deve já ter escutado queixas sobre a falta de cooperação entre famílias e escola e a culpabilização de uma para com a outra, entre os pais e os(as) professores(as), ouvimos frases que ecoam no ambiente escolar de que só frequentam a escola pais que não têm necessidade de estar lá, pois seus(as) filhos(as) receberam educação em casa. Será que há verdade nessa afirmação?

Segundo Patto (1992, p. 06), *“professoras e diretoras tendem atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias”*. Mas será que realmente há um desinteresse das famílias em relação a seus(as) filhos(as) na escola, ou há outros fatores interligados, econômicos, sociais e de pertencimento, que estas famílias têm na sociedade? Em sua maioria, essas famílias consideradas “desestruturadas”, “desinteressadas”, “irresponsáveis” são famílias de baixa renda que valorizam a escolaridade e lutam para manter seus filhos na escola até esgotarem os últimos recursos.

Estas mulheres (...) muitas vezes são o arrimo da família; na impossibilidade de contarem com um parceiro com quem dividir o fardo cotidiano, organizam o grupo familiar de modo a dar conta da sobrevivência de todos. Muitas não têm escolaridade ou têm pouca e, em geral, encontram dificuldades na relação com a escola dos filhos, seja pela aversão (calcada em experiências escolares negativas como alunas ou como mães), seja pela ambivalência, seja pela idealização desta instituição (...). (PATTO, 1992, p.7).

A sensação de pertencimento deve fazer parte não somente das pessoas inseridas no dia a dia nas escolas, mas atingir as pessoas que estão ao redor de sua estrutura física e de uma forma emocional dentro deste ambiente. Essas famílias já se encontram oprimidas na

sociedade e carregam um fardo grande e com peso excessivo para também serem rotuladas pelo meio escolar.

Para caminhar no mesmo compasso, os professores também têm uma contribuição gigantesca na construção do clima escolar, refletida na relação docente-discente. Além dos aspectos físicos, comportamentais e relacionais do clima escolar, existe um fator fundamental, e de suma importância, encontrado por um filósofo e sociólogo chileno chamado Juan Casassus que esteve a frente de um estudo da UNESCO envolvendo 14 países, inclusive o Brasil, sobre a qualidade da educação da América Latina. Casassus (2007) analisou fatores que favorecem o bom desempenho dos estudantes e destacou que um ambiente emocional positivo gerado pelo bom relacionamento entre professor(a) e aluno(a) e entre os(as) próprios(as) alunos(as) são fundamentais, considerado na literatura como clima emocional e tendo uma maior importância do que todos os outros demais fatores somados.

Sendo assim, podemos responsabilizar sozinhos os professores pelo fracasso ou pelo sucesso escolar de seus alunos? De acordo com Patto (1992, p.5), não.

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo de classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver.

Eles também são vítimas desta sociedade capitalista que investe na educação escolar somente na medida de seus interesses. A profissão de professor(a) também remete a uma classe considerada sofrida devido ao nível de seus salários. E como consequência, são jornadas duplas e até mesmo triplas de trabalho, considerando o trabalho em casa, juntamente com o peso de sua desvalorização. De acordo com a autora, em seus ambientes de trabalho muitas vezes faltam materiais ou estes estão em situações precárias, ao que soma à falta de tempo para leituras, estudos aprofundados e o cansaço, inibindo assim a diversidade e a dinâmica de suas aulas e uma consequente aproximação de seus alunos.

(...) muitas vezes classes inteiras ficam sem professor por longos períodos; professores iniciantes assumem as classes mais trabalhosas (...); ensina-se de modo automático e monótono conteúdos e rituais sem significado para as crianças; gasta-se muito tempo tentando controlar crianças inquietas, muitas vezes com agressões físicas e morais; professoras podem desaparecer de um dia para o outro ; o vínculo entre professor e aluno, necessário à aprendizagem pode ser rompido várias vezes por ano, (...)”. (PATTO, 1992, p.6).

Neste sentido, a situação das famílias e dos(as) professores(as) se assemelha tanto na imagem e desvalorização imposta a eles(as) diante de uma sociedade capitalista quanto na importância de estarem unidos em prol de um clima escolar positivo e favorável.

Ao tratar de responsabilidade e pertencimento, ambos também se assemelham. Para que todas as figuras de uma comunidade escolar possam sentir-se pertencentes à instituição, não cabe a parte alguma o julgamento da outra, mas sim a responsabilidade de caminharem lado a lado para o sucesso da vida escolar.

Assim, em contrapartida a estes fatores, quando o clima escolar torna-se negativo, este pode vir a representar um fator de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o surgimento de problemas comportamentais, sentimentos de mal estar e o aparecimento dos conflitos e violências.

Então o que mais poderia a escola fazer para além de um clima escolar positivo, enriquecer seu ambiente e garantir o sucesso profissional e escolar? Segundo Bressoux (2003, p.73), *“Mesmo sendo substanciais os efeitos dos fatores escolares, a maior parte das diferenças de aquisição tem sua origem fora da escola. A Escola não pode sozinha, compensar as desigualdades da sociedade”*. Diante desta afirmação, não é subtraída a responsabilidade da escola como um todo (professores(as), funcionários(as) e familiares) na busca pelo sucesso escolar. Vimos que o coletivo pode gerar contribuições positivas dentro deste ambiente, mas também enxerga-se que a escola por si só não encontra meios para superar os problemas da sociedade.

4. REFLEXÕES DOCENTES ACERCA DOS CONFLITOS ESCOLARES

A análise de dados constitui parte essencial de uma pesquisa. É através da mesma que brotam os significados e suas significâncias que dão possíveis respostas ao problema de pesquisa e ancoram seus objetivos. Deve ser realizada com discernimento e imparcialidade, por isso se faz necessária à escolha de uma análise, que oriente a interpretação dos dados.

Esta pesquisa tem perspectivas de uma análise de dados hermenêutico-dialética que agrega tanto o como fazer quanto o como pensar a análise de dados. Minayo (1992) nos mostra que essa técnica era mais utilizada em pesquisas da área da saúde, mas agregou-se também a área educacional devido transcender os aspectos apenas procedimentais ligados às técnicas usuais em pesquisas qualitativas, propondo um caminho do pensamento, para além de uma automação.

Gomes (2001, p.77) apud Minayo (1992) destaca dois pressupostos desse método de análise:

O primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem ponto de chegada ao processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. A autora também entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa.

Assim, esta técnica observa o sujeito como um todo e o faz primordial no processo da pesquisa. Impregna um olhar crítico ao ser inteiro, seu ambiente, sua historicidade, suas condições econômicas, físicas, psicológicas e de trabalho.

Para dar início, de fato, à análise de dados desta pesquisa, voltamos a nossa atenção aos temas mais recorrentes discutidos nos quatro encontros realizados com o grupo focal, não necessariamente na ordem em que eles ocorreram.

4.1 O machismo e a violência escolar

Por muitos anos, as mulheres desenvolveram o papel de submissão aos desejos e desígnios dos homens, conforme um costume da sociedade brasileira e suas raízes. Mesmo com a emancipação feminina e grandes avanços e direitos conquistados pelas mulheres desde a década de 60, muitas ainda vivem os resquícios de uma vida pautada no machismo, interferindo nas relações de família, na condução de suas profissões e na vivência pessoal.

Os sujeitos participantes deste grupo focal são em sua totalidade, mulheres, com idade próxima a 40 anos. Segundo elas, cresceram e se desenvolveram numa sociedade machista, onde o homem é o detentor do poder, é a autoridade máxima de uma casa. Mesmo que atualmente enxerguem uma situação diferente e que vislumbrem uma mudança de pensamento e atitudes, ainda há resquícios desta educação machista que é reproduzida tanto nas suas profissões quanto em suas famílias.

Nesta reflexão foram dispostas questões de gênero e a relação entre o machismo e a escola:

- Qual a função da escola perante o machismo?
- O que temos feito para reduzir as discriminações, as agressões, as incitações ao machismo dentro do ambiente escolar?

Os sujeitos da pesquisa estavam participando de um projeto da Secretaria Municipal de Educação intitulado “Violência não dá flor”. Uma proposta de conscientização sobre a violência doméstica, que abordou como se inicia a violência, seja consigo mesmo, em casa, na escola e na sociedade. Relataram que as palestras foram de grande aprendizagem, tanto para as professoras quanto para os alunos para iniciarem um diálogo e maior aproximação ao tema proposto.

Para as professoras, a palestra fez com que elas “enxergassem” mais seus alunos. Pudessem observar ainda mais o comportamento, as atitudes, a maneira de ser e estar na escola. Dois relatos mostraram atitudes diferentes, mas semelhantes ao possível desencadeamento.

Tem a Riana, parece que ela transmite a maneira como ela é tratada. Ela mesma fala gritando: “Eu grito assim porque minha mãe grita assim comigo”. Ela já repetiu várias vezes que ela é agitada porque a mãe é agitada ou porque a mãe a trata da mesma maneira. E parece que ela tem uma carga de responsabilidade muito grande. É ela quem cuida da casa e da irmã. Uma responsabilidade de moça. (P1).

Sabe o Vinicinho, ele não assume que é agressivo. Parece que ele não aceita. Ele bate, chuta, empurra e mesmo tendo testemunha ele não admite que foi ele quem fez. Tipo assim, na hora do recreio, ele faz maldade, ele passa o pé para o colega cair, e ele sempre coloca a culpa em outra pessoa. O pai era a mesma coisa. (P2).

Mesmo sendo importante e necessária esta discussão referente à aprendizagem do tema proposto ao projeto, pois se remete a algo que incita, ou inicia, não somente os conflitos escolares, mas a atitude comportamental dentro e fora do ambiente escolar, existem assuntos dentro das escolas que parecem conter uma tarja preta e que passam a ser tateados e

intocáveis, mesmo que estes pudessem fazer toda a diferença na vida dos estudantes e na conquista da relação docente/discente.

A diretora pediu para que a gente não comentasse nada sobre isso em sala de aula porque ela mesma iria iniciar um projeto sobre valores, com a proposta de alguns filmes. Então ela pediu para deixar este projeto de valores por conta dela. Aí ela tornou a falar na reunião que ela só não começou o projeto por causa do aniversário da escola, porque senão iam coincidir as provas, aniversário da escola e projeto. Ela deixou claro que não quer que a gente fique ligada diretamente a este projeto. (P1).

A abordagem às professoras em relação ao tema proposto sobre o machismo e a violência escolar foi feita através de questões de gênero: em relação aos tipos de agressões realizadas pelos(as) alunos(as), qual é característico de cada gênero? Minayo (2005) nos mostra que os homens possuem forte relação com a violência física exercida sobre os outros ou sobre si próprio.

Nessa pergunta a proposta foi identificar qual era o comportamento dos e das discentes em relação à violência: verbal e física. O inusitado aqui não foi a resposta em relação direta à pergunta, mas entender que independente de qual tipo de violência, ela se apresenta rotineiramente na sala de aula.

Na minha sala eu observo assim entre as meninas é mais verbal, entre os meninos é física. Tem essa diferença. Mas independente de que tipo de violência, tem violência todos os dias. Tem a questão da puberdade né, as meninas já começam a ficarem mocinhas, elas estão com os hormônios a flor da pele. Então assim eu já tô notando uma diferença grande de comportamento. Estão assim naquela fase arredia. (P1).

Além do mais, também se confirmou a fase transitória dos e das discentes relatada na escolha desta faixa etária para a pesquisa. Outra questão que complementa a questão anterior foi saber sobre as confissões, sobre a aproximação dos e das discentes para relatarem algo. Percebemos que crianças do sexo masculino, tratadas dentro de um costume machista, se desenvolvem introspectivas, com famosos slogans “homem não chora”, “isso é coisa de menininha”, “seja homem”, fazendo com que estas crianças possam se tornar frias e violentas.

As meninas se abrem mais. Os meninos não dão muita atenção pra este assunto não. Poucos revelam alguma coisa. As meninas se abrem mais. (discussão entre P1 e P3).

Passei a conversar com elas sobre os próprios exemplos destacados pelas mesmas e notamos que o machismo instalado na sociedade reflete claramente no ambiente escolar. Aí passei a questioná-las:

- Nossa sociedade é machista? Elas entre risos: “*Muito*”...

- Nossa escola é machista? *“Não adianta falar que não é né... (risos). Ai eu acho que não adianta, a cabeça tem de mudar de todo mundo né...”*.
- As nossas crianças são machistas? Já com os semblantes mais entristecidos: *“Continuam”*. – responderam.
- E nós somos machistas? A professora P1, sempre muito participativa e fazendo comparações entre seu modo de dar aula e seu modo de criar suas filhas comenta: *“Eu sou. Eu sou, sem perceber. Às vezes inconscientemente eu falo pras meninas (filhas) assim: Não faz isso não né. Seu pai vai chegar. Eu mesma tiro a minha autoridade.”* – continuou. *“A gente foi criado assim. É difícil demais uma coisa que você foi gerada.”*

As professoras reconhecem que o machismo é um problema que precisa ser tratado em aula, com estudantes, mas observam que recaem em comportamentos machistas e assim colaboram por reproduzi-los no ambiente escolar. *“O que a gente está ensinando? O que as famílias estão ensinando? O que a sociedade está ensinando?”* – questionei.

É por isso que eu acho que eles estão tão inquietos. Estão tendo muito conflito pessoal, os meninos estão vivendo em conflitos. Exemplo: na escola tem regra, na rua não tem. Eu acho que eles estão vivendo em tanto conflito. A gente fica tentando mostrar pra eles que tem limites, que tem valores. Chega em casa, é o pai que abandona, a mãe que some, a violência dentro de casa. Aí eles devem pensar assim: aquele blabláblá daquela professora e minha realidade são tão diferentes. Aí eu acho que gera um conflito grande. Traz a violência. (P1)

. O machismo que é abordado no ambiente escolar, e até mesmo reproduzido é o mesmo machismo que a mídia reproduz, tão agressivo e assustador. É algo não crítico, passível de erros, má interpretação e condução, e comportamento violento.

4.2 Resgate de valores ou aceitação e compreensão de uma nova realidade?

Ai Larissa eu nem sei viu. Eu já nem sei mais o que achar dessa nova geração. O que que vai dar isso? Eu escuto e vejo tanta coisa. Ainda mais que eu trabalho com os adolescentes. Nossa senhora! Eu não sei o que será desta geração, só Deus fazendo um milagre! (P1 – esta professora possui cargo municipal e estadual).

Os nossos pais assim, com muitos filhos, deu conta de dar um rumo pra gente. Agora pensa bem, a gente com dois, três e tá tão difícil né. (p.3).

Estes trechos ainda recorrentes ao tema do machismo introduzem a outro tema que envolve os conflitos escolares e a dificuldade de discernimento e entendimento por parte dos profissionais da educação que foi a sequência de mudanças sociais e históricas que levou a

transformação dos valores antes disseminados. D’Aurea-Tardeli (2009) ressalta um fenômeno de falta de sentido que tem deixado os educadores sem ponto de referência.

A mudança é tão profunda e acelerada que dá lugar ao que alguns analistas sociais descrevem como um fenômeno de perda da continuidade histórica. A crise de identidade e a ausência de sentido de continuidade histórica explicam a aparição do fenômeno de falta de sentido. Esta quebra de conceitos se reflete na dificuldade para objetivar, para representar de alguma maneira o futuro, que permitiria a adesão de princípios que vão mais além da mera necessidade econômica. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social e política de um futuro melhor. (p.4).

A escola não deve querer reviver e resgatar valores antigos, mas reconhecer estas mudanças sociais e históricas e perceber melhor quais são os valores mais apropriados para hoje. Isso irá ajudar a libertar-se da volta ao passado.

Eu sinto assim Larissa, quando eu comecei até 10 anos atrás, eu plantei, eu cuidei, eu semeiei e eu colhi. Mas de uns 10 anos pra cá, eu semeio e eu nunca sei se eu vou colher, se vai dar fruto. As coisas se perderam tanto, que você não queira saber como eu era feliz dando aula há 10 anos e a realidade hoje é diferente. Chegava na sala os meninos tinham respeito com a gente, queriam ouvir o que a gente tinha pra falar, pra ensinar. Hoje eles não prestam mais atenção. Nem é bom parar pra pensar. É difícil até pra cabeça da gente aceitar, Larissa. (P5).

Neste sentido, existe um sentimento de saudade, uma falsa percepção de que a educação era uma maravilha, de que o ensino antigamente se pautava no respeito e na aprendizagem, que a relação professor e aluno eram cordiais. Mas sabemos que isto é apenas nostalgia, situações contrárias ao que realmente aconteciam naquela época.

Casassus (2007) nos mostra o quão é importante a relação igualitária entre professor+aluno tanto para atitudes comportamentais e de aprendizado. Essa relação de confiança, admiração e respeito mútuos entre docente e discente, faz do clima emocional um dos principais fatores na diminuição de conflitos escolares. E muitos profissionais pela busca ao passado, tornam esta relação fria, desnecessária, traçando uma linha vertical entre ambos e não horizontal como deveria ser.

A violência escolar e urbana pode ser um resultado desta busca de remodelagem de valores, vindo deste somatório de transformações históricas, educacionais, legais, tecnológicas e culturais. E em consequência há uma geração desnordeada vivendo em uma sociedade conturbada. D’Aurea-Tardeli (2009, p.4) nos mostra o quanto família e escola, principais instituições educativas têm falhado nesta transmissão de valores.

(...). Vivemos um período no qual, as instituições educativas tradicionais – família e escola – estão perdendo a capacidade para transmitir valores e pautas culturais. Em poucas palavras, estamos assistindo a um processo mediante o qual, os conteúdos da formação cultural básica e da socialização

primária são transmitidos sem a dimensão afetiva, como eram no passado. Os adultos significativos, antes importantes como modelos para a formação das novas gerações, estão diferentes – eles próprios produtos de paradigmas culturais em mudança – e não sabemos ainda, quais efeitos provocarão em longo prazo, estas transformações.

Alguns exemplos sobre a alteração dos valores retratados na presença da violência cotidiana nos fizeram dialogar e incitar uma discussão sobre jogos eletrônicos de combate, morte e roubo. Assim exemplifiquei atitudes e repetições orais de um aluno de seis anos de idade. O mesmo caminhando para a aula de Educação Física repetia a todo instante *“Eu tenho que atirar é na cabeça, pois na cabeça mata”*. Ao procurar saber sobre o que se tratava, os próprios colegas me relataram que são comandos de um jogo eletrônico que se chama *“Free Fire”*. Ao conversar com a mãe do discente em questão, ela nos relatou que se tratava mesmo deste jogo no qual o objetivo é roubar, atirar e matar, além de poder se conectar com pessoas de outras cidades e estados para a competição, e que acha uma atitude normal do filho.

Outro exemplo que discutimos sobre o tema foi à chacina da Escola Estadual Raul Brasil em Suzano-SP em março deste ano. Todos nós nos assustamos e ficamos indignados, muitas vezes apavorados e desconfiados, durante no máximo uma semana, e após isso voltamos a nossa rotina. Passa a ser somente mais um caso, mais uma estatística. Não nos questionamos, não discutimos sobre qual motivo tem tornado estes ataques tão recorrentes, e não cobramos, pois temos um posicionamento infundado sobre o assunto. Se para nós que fomos criadas numa época diferente desta e tratamos a violência nos noticiários e na sociedade com neutralidade e normalidade, imagina para as nossas crianças que crescem com a violência diante dos olhos como algo pertencente à sua rotina?

Passamos a tratar como normalidade. Já esquecemos. (P5).

É a vivência deles (dos discentes), é a todo o momento, é na rua, é em casa, é na televisão. (P4).

Eles são assim por quê? Por que é o que eles estão vivendo. (P2).

Outro ponto que desabrochou com as discussões e conhecimentos refere-se ao comportamento de nossas crianças é a pressão e cobrança que são impostas a elas. Se numa escola, o lado profissional (docentes, gestores e funcionários) sente-se inseguro, sem saber como lidar em diversas situações, assim como os pais que muitas vezes “entregam” seus filhos aos cuidados da escola por não saber lidar com os mesmos, como sentirão e estarão nossas crianças? Uma possível resposta seria que se encontram perdidas devido a uma geração adulta que não sabe o que fazer.

Também é constatada uma falta de esperança por parte das professoras, tanto na relação vertical (hierarquizada) em que o governo se posiciona a elas quanto na reprodução desta hierarquização que elas fazem com os alunos. Uma incredulidade que algo vai acontecer, que vai transformar, que vai mudar. A gestão democrática, a qual possivelmente contribuiria para a transformação desta falta de esperança por parte das professoras em atitudes, não encontra espaço, mesmo que esta esteja constando em Leis como a Constituição de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma possibilidade de resgate a esta esperança tão esmorecida por parte das professoras pode encontrar forças na transformação e melhor aproveitamento das horas e trabalhos extra-aula, e na gestão democrática para dentro da escola e de suas salas de aula.

4.3 O significado e significância dos trabalhos extra-aula na formação continuada dos professores.

Ao início deste trabalho de campo, percebemos uma carência de oportunidades para as professoras se expressarem coletivamente. Isso nos levou a questionar se esses assuntos e discussões não poderiam ser inseridos nas pautas das reuniões escolares, nos trabalhos extra-aula. Com a experiência que eu obtive como docente e de acordo com Vallin (2004), deveriam estar, mas não estão. São poucas reuniões, as quais ocorrem apenas uma vez ao mês, contrariando a Lei Federal 11.738/2008. Também existem relatos de outros municípios e escolas de que tais reuniões são hierarquizadas e não democráticas de modo que a palavra não circula livremente.

Os trabalhos extra-aula, comumente chamados de módulos em Minas Gerais, são reuniões que envolvem professores, supervisores e direção, os quais deveriam ocupar um terço da jornada de trabalho com pautas diferenciadas, relacionadas ao ambiente escolar como um todo.

O que encontramos na maioria dos municípios mineiros seja em escolas municipais ou estaduais são situações bem diferentes como foi exposto acima. No município em questão, estes trabalhos extra-aula são realizados uma vez ao mês com duração de 2 horas e 30 minutos, com pautas pré-estabelecidas, com a prioridade para a voz ativa aos diretores e supervisores. À classe docente, cabe responder, ou perguntar, mas quase sem oportunidade para trazer qualquer outro assunto ou discussão. As escolas estipulam pautas comuns entre elas, mesmo sabendo que a realidade de cada uma é diferente da outra. Algo que passa da Secretaria de Educação para as escolas e da direção para os docentes. Há uma hierarquização.

Não existe momento para discussão. As discussões que se iniciam são abafadas com vozes que ecoam não ser momento pra isso. Muitas vezes a falta de tempo é evocada para evitar a discussão de temas que não estão na pauta da direção. Então qual seria o momento?

Nestes encontros, pudemos perceber o quanto as professoras têm necessidade de um espaço para diálogo, com assuntos pautados no cotidiano das mesmas. A respeito de suas aulas. Ter um momento de discussão significativo à prática escolar. Abertura ampla de um espaço, um momento para contar suas angústias e aflições sobre o que tem acontecido em suas situações de aula e no ambiente escolar como um todo; poder realizar reflexões e construções coletivamente!

Não só esta conversa, estes encontros, mas esta troca está servindo para o nosso dia a dia, para a nossa prática, a relação com os meninos. A gente está sempre voltando neste eixo. Seria bom se pudesse ser mais vezes né. (P4).

Porque se a gente não fizer esta reflexão Larissa, é tanta cobrança de burocrático, que às vezes a gente deixa esses valores e vai passando, passando. E quando a gente tem assim um processo de acompanhar de outra maneira igual está sendo com você, a gente lembra deles. (P7).

Até de esclarecer, porque então você fala assim, a culpa é daquela família tudo desestruturado. Não! Aí você já mostrou outro lado, né! Então a gente consegue fazer um meio termo, um balanço. Peraí, mas eu também tenho culpa nisso, deixa eu me posicionar, deixa eu mudar a minha postura, o que que eu posso fazer por eles, né? Nossa, tá sendo muito válido!(P2).

Através destas falas podemos perceber que a educação continuada é promissora para a desmistificação de conceitos já estruturados, instalados na escola, os quais estabelecem dificuldades nas relações entre os docentes e a comunidade escolar. Diante deste contexto, é de extrema importância à transformação dessas horas extra-aula, já obrigatórias, em produção significativa para todo o ambiente escolar.

É notória a insatisfação no cumprimento dessas horas extra-aula (mesmo sendo uma carga horária reduzida e que não cumprem um terço da carga horária exigida em lei) por parte de toda a escola. O pouco tempo que é obrigatório e dentro da carga horária de trabalho, tornou-se algo imposto, hierárquico. É cansativo, burocrático, mecânico. Algo que pouco contribui significativamente para a aprendizagem profissional, para a dinâmica de aula, para a aproximação entre discente/docente e entre os próprios funcionários do ambiente escolar. São horas insuficientes e mal aproveitadas diante da escassez de tempo e necessidade de diálogo e conhecimento docente.

Até mesmo para os que ainda possuem voz ativa neste momento, há a vontade de transformação. De realizar algo produtivo. De dar sentido à prática pedagógica.

Talvez este projeto seja a porta para o caminho que queremos trilhar daqui pra frente, nas transformações dos módulos em algo produtivo e necessário. (P6).

Sabemos da necessidade de transformação! Como transformar? Percebemos que para outros momentos, como festas tanto em benefício da escola, ou somente em comemoração a algo, como o dia dos professores, há uma construção coletiva e democrática, há significado, todos têm voz ativa e participação fundamental para a realização do evento. Tudo se encaixa. Então podemos dizer que a organização democrática e coletiva é possível nessa realidade e seria um pontapé inicial para a transformação. A aproximação intimista e participação efetiva de supervisores e diretores nos conflitos e inquietações docentes tornaria a necessidade de diálogo mais frequente, menos burocrático. Há caminhos! Só precisamos escolher quais queremos e estamos dispostos a percorrer...

4.4 Somatório de uma má formação e de um (des)governo: a necessidade de uma educação continuada.

Não há como discutir certos temas e não os relacionar com temas secundários. Relacionamos essa discussão, também, à nossa formação profissional. Será que a formação profissional, que nos é dada, reflete na grandiosidade da profissão? Na responsabilidade que carregamos? Será que nós, profissionais da educação, temos a consciência de que somos formadores de opinião? Quem são e serão estas crianças, as quais estamos formando?

Estava vindo pra escola agora e pensando: Quais destes meninos vão cuidar dos meus dentes, vai me fazer uma cirurgia? (P3).

Por essa fala podemos analisar, ainda mais, a responsabilidade dessa profissão docente. Tudo é um ciclo que volta para o mesmo lugar. Aqueles, com os quais iniciamos sua formação enquanto criança serão os que cuidarão de nós em alguma época da vida, ou de nossos filhos ou de qualquer pessoa próxima a nós. Então qual é a formação que eu estou oferecendo? O Estado tem nos ajudado a oferecer uma educação de qualidade? Estas questões geraram um novo ciclo, mas semelhante ao anterior, pois voltam ao mesmo ponto, um dependente do outro.

Resgatando um exemplo citado em relação ao que o governo estadual e municípios têm feito pra ajudar-nos a oferecer uma educação de qualidade, (mesmo que este exemplo fuja da faixa etária da pesquisa, mas reflete na realidade do grupo focal, devido muitas delas possuírem mais de um cargo como docente), discutimos sobre o aumento do número de

discentes por sala de aula. Reiteramos que buscamos uma educação de qualidade e a cada ano nos deparamos com um atraso educacional referente às normas hierárquicas. Em 2019 presenciamos um aumento significativo do número de discentes por sala, seja da rede municipal ou estadual. Citando exemplos para especificar este aumento, na rede municipal de ensino desta cidade, houve redução de até duas turmas na educação infantil. No ano passado, as turmas continham até 17 crianças. Neste ano, as turmas estão entre 22 a 24 discentes. Outro exemplo a ser citado, só que na rede estadual de ensino, uma turma de 6º ano está disposta com 45 discentes, sem previsão para desdobramento. São questões de influência nacional, que afetam o estadual e conseqüentemente o municipal. Questionamos sobre a aprendizagem destas crianças e adolescentes e também sobre o desgaste físico e emocional dos professores. Perguntamos-nos se os profissionais da educação e o governo buscam a mesma qualidade educacional?!!! Estas atitudes já poderiam ser consideradas uma forma de violência contra alunos e professores?

A educação continuada se faz necessária em qualquer profissão. Dedicar-se a busca de conhecimento para dar respaldo à suas atitudes e conseguir discernir qual o melhor procedimento em uma dada situação, é, por vezes, fundamental. Diante de situações como essas, citadas anteriormente, percebe-se o quanto se faz primordial essa continuidade: promover uma educação de qualidade, um bem estar profissional e melhor comunicação, ensino-aprendizagem e relação docente/discente.

4.5 Interferência da pressão produtivista no ambiente escolar

Freitas (2013) descreve sobre alguns exames padronizados e em larga escala que estão sendo usados para determinar metas de rendimento que a escola precisa alcançar – Saeb⁶, Ideb⁷ – e ao mesmo tempo percebemos ações de cobrança que vêm das secretarias de educação e são transmitidas às professoras pelo grupo gestor. Todo o sistema forçando a que se chegue a melhores resultados nos testes, mas sem maiores cuidados para colocar nas escolas as condições de trabalho necessárias. Para nós, o que levaria a melhoria da qualidade seria termos mais professoras concursadas no lugar de insegurança contratual, acabar com a instabilidade devido a seguidas trocas, salários dignos, acompanhamento e apoio da própria secretaria de educação baseado no projeto político pedagógico da escola, e que esse seja

⁶ Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁷ Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

construído com gestão democrática e respeito ao contexto e a comunidade; quantidade de funcionários adequada e apoio à construção e sustentação de grupos de formação continuada.

Esta pressão produtivista tem criado nas escolas um senso de competição, e nos discentes um senso de serem tratados como mercadorias, melhores ou piores conforme suas notas. E nos professores, uma sensação de perfeccionismo e tecnicismo para o alcance tanto da escola como instituição quanto de seus alunos individualmente.

O resultado é que docentes sentem-se esgotados e abrem mão de qualquer planejamento autoral. A função da escola para formação educacional, profissional e pessoal tem recaído no tecnicismo. Tem sido encurtada e espremida nas horas que sobram diante de tantas atividades de motivação externa, como testes, provas, índices, gráficos, etc...

Você viu o tanto de coisa que temos pra fazer pra esta semana? E ainda é semana de prova. (P4).

Estou tão cansada que parece já estarmos no final do ano. E o tanto que tá acelerado? Pensei que o ano passado estava acelerado, mas este ano está pior. (P7).

Um dos principais pontos encontrados nessa escola em questão é a realização de projetos, tanto internos, quanto para a comunidade escolar e em parcerias como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e Polícia Militar. A escola desenvolve os projetos com o intuito de aproximação das famílias à escola, de dinamizar os assuntos trabalhados em aula e de aproximar a realidade dos alunos ao ambiente escolar.

Um dos projetos mencionados foi “Gentileza gera Gentileza”, com o objetivo de, juntamente com os alunos(as), propor e realizar algumas regras e combinados para as aulas e também para o recreio. O resultado, segundo o relato das professoras, foi muito positivo e o senso de pertencimento dos(as) alunos(as) envolvidos(as) aflorou e os(as) próprios(as) procuravam a professora responsável para estabelecer novos acordos.

As atitudes que eles tomavam né, às vezes um simples gesto. Por exemplo, tá no chão uma caixinha de Todynho, o fulano apanha, ou às vezes nem isso, a própria criança ia e jogava no lixo. São atitudes pequenininhas, mas que faz a diferença no dia a dia. Torna-se hábito, cria-se responsabilidade. (P8).

Outro projeto mencionado foi “Paz gera belas histórias”.

Pegou pessoas assim que eram consideradas pessoas comuns, mas pelo ato e pelo fato tornaram-se exemplos. Então ela trabalhou várias personalidades como Nelson Mandela, Madre Tereza de Calcutá, Ghandi, Barack Obama; pessoas humildes que através de suas atitudes tornaram-se grandes exemplos. Para que? Para mostrar pra eles que não importa a sua origem, de onde você veio, o que você é, você pode estar fazendo a diferença. (P3).

Percebe-se que há grande envolvimento dessa escola nas questões sociais, na tentativa da construção dos valores, e na esperança de mostrar às crianças que elas podem fazer a diferença em suas vidas e na sociedade. Em sua maioria, estes projetos são realizados por professoras eventuais (que encontram-se externas a sala de aula e que ajudam no funcionamento da escola como um todo) ou professoras da biblioteca, aquelas que se encontram fora das turmas de aulas. Infelizmente, muitas vezes, estes projetos acabam ao final de cada ano, mesmo obtendo bons resultados. Não há uma sequência. Nas escolas municipais, anualmente há a seleção de turmas pelos(as) professores(as), sempre ao final ou início de cada ano, pelo maior tempo de carreira que cada um tem no município e, possivelmente, uma mesma professora não tem a mesma função do ano anterior, principalmente nestas funções que se dão para além da regência. Assim, o projeto que uma professora iniciou em um ano não tem a sequência necessária por outra professora do ano posterior. É algo tão importante e necessário que esta escola tanto vem buscando, vai esmorecendo pelas trocas sequenciais de funções.

Além desta troca funcional anualmente, a pressão produtivista contribui negativamente para a falta de sequência nesses projetos, pois diminui o tempo hábil para a realização dos mesmos e/ou há uma negação para o seu início.

Outro projeto de suma importância, pois aliou à participação das famílias foi intitulado “Roda de conversa”. Trouxeram a avó de duas alunas da escola para além de contar as histórias sobre a lida nas lavouras de café, fazer artes com os próprios grãos. No município, as lavouras e processamento de café são os trabalhos que movimentam a economia da cidade. Notou-se a satisfação e o prazer tanto de convidados quanto dos(as) alunos(as) em realizar esse projeto. No envolvimento com esse projeto, os pais foram convidados a tomar um café juntamente com seus(as) filhos(as) e professoras. Nota-se aqui uma boa estratégia, uma forma prazerosa de aproximação entre a comunidade escolar e não tratar somente do desenvolvimento ou aproveitamento escolar.

Os meninos ficaram radiantes né! (P8).

Não foi uma coisa imposta, eu acho que assim, a gente vai ter que estudar um meio de estar trazendo a comunidade, estar inserindo neles este senso de que eles fazem a diferença, de que eles pertencem à escola, que eles são aliados né, que eles são tão importantes quanto qualquer um que está aqui, professor, aluno, direção. (P5).

Percebe-se através destes projetos, uma busca constante de suprir algo que a escola como um todo ainda não conseguiu viabilizar: a aproximação entre família e escola e a compreensão dos valores.

4.6 Família e escola: reciprocidade?

Iniciamos com o desabafo de algumas professoras em relação à aproximação ou não, da família à escola. E como esta relação estava sendo estabelecida.

Eu acho que é uma perda de valores a qual nós estamos passando por uma geração a cada ano maior. Os pais pensam assim... ah... a escola perdeu muito o valor dela, principalmente a gente professor. Então acho que os pais pensam assim, ah não vou nesta reunião não, professora fala sempre a mesma coisa. Às vezes os meninos chegam com um trabalhinho e as mães falam assim, ah não quero ver isso agora não, to lavando roupa, fazendo almoço. Porque os meninos relatam isso pra gente. Então eu acho que perdeu o valor, muitos, por isso eu acho que os pais não dão atenção. Igual este ano eu tive mãe que não buscou um trabalhinho durante o ano inteiro. Como é que você consegue Larissa, ter um filho na escola e não ir um dia no ano saber como que seu filho tá, porque que mandou tanto bilhete pra reunião e você não apareceu_ Né? Então eu acho que é uma perda de valores muito grande e também porque o mundo tá muito capitalista, assim, estão dando muito valor ao trabalho, porque do trabalho tem-se o dinheiro pra comprar o necessário pra colocar dentro de casa, e muitas vezes não vê que o necessário, a atenção, o sentimento, o carinho, faz parte deste necessário né. (P1).

Eu acho que tem que ter a interação dos dois (família e escola) para descobrir o que se pode fazer de melhor pra estas crianças. (P2).

Sabemos que a relação família e escola é, por vezes, distante. Não há uma relação linear. Buscam o mesmo objetivo, mas não se assemelham na maneira de alcançá-los.

A continuidade se estabeleceu tentando entender e esclarecer quem são os SUJEITOS da escola. Neste tema, tivemos por intenção o entendimento de quais os atores elas consideravam como sujeitos? E se enxergavam as famílias dos estudantes pertencentes nesta denominação?

Uai, os meninos e a gente. Não uai, todo mundo que trabalha na escola, desde a serviçal à diretora, os alunos e todo mundo que tá aqui. (P1).
Eu colocaria toda a comunidade, porque a partir do momento que você vai fazer alguma coisa na escola ou pra mostrar lá fora, às vezes não, o que eles levam daqui pra fora, eles também são sujeitos, eles acabam influenciando. Os pais, eles interagem. Eu colocaria o pessoal da secretaria (de educação), porque eles estão diretamente ligados a nós, colocaria a comunidade escolar mesmo. (P2).

Para obter um bom trabalho escolar, devemos entender que o nosso trabalho não reflete apenas dentro da escola, mas interfere, reflete e influencia para além dos muros escolares. Os sujeitos de uma escola são todos que de alguma maneira possuem relação com ela: todos que nela trabalham, estudam, se identificam, famílias, vizinhos, pessoas que realmente estruturam a comunidade escolar. Enquanto não se conseguir identificar quem são os sujeitos da escola, quem realmente faz ou deveria fazer parte deste núcleo educacional, não há condições de se estabelecer uma relação de respeito mútuo e iniciar um trabalho efetivo.

O senso de pertencimento de alguém a algum lugar faz desse lugar, algo necessário e especial. Cria-se uma identidade. E percebe-se que muitas famílias não possuem este senso por diferentes fatores.

Eu acho que, às vezes, o que falta é isso, eles saberem, terem, conhecimento desta importância desse pertencimento. Eles não têm noção que uma atitude deles assim, mudaria muita coisa. (P2).

Patto (1992) traz que os funcionários da escola relacionam o baixo rendimento escolar do aluno à falta de interesse e desorganização das famílias. A autora nos mostra mudanças culturais (variáveis) dentro da composição de uma família que muitas vezes a escola tradicional tem aversão. Além disso, experiências negativas anteriores de mães e/ou pais quando estudantes os afastam ainda mais do ambiente escolar. Mas nos mostra também que as famílias ainda acreditam tanto no poder de transformação que as escolas têm sobre seus filhos, que fazem de tudo para mantê-los na instituição. Então, quais são os atrativos que a escola tem proporcionado às famílias para que elas sintam prazer e vontade de estarem dentro deste ambiente?

A gente chama tanto a mãe para falar que o menino não fez isso, não fez aquilo, só o lado negativo, que a mãe para de vir. Ela quer fugir de ouvir aquela realidade tão dura, que ela não tá conseguindo ajudar em nada. Então ela acha que está tão sem solução, que ela para de participar. (P3).

O grupo focal reconheceu que não há atrativos, não há sedução para as famílias estarem mais presentes no ambiente escolar. Como já discutido anteriormente, as famílias também estão tendo dificuldades em lidar com os filhos devido às mudanças sociais e históricas que vêm ocorrendo frequentemente e a incisiva mudança nos valores. Tudo tem mudado muito rapidamente e fortemente.

Observamos e constatamos que é uma relação distante, acusativa e superficial. Possuem objetivos em comum como o progresso escolar do filho/aluno, mas não estão acostumadas a buscar este objetivo em coletividade, em parceria. A escola, por ser a parte profissional nesta relação, tem a capacidade de iniciar uma aproximação mais harmoniosa, atrativa e construtiva junto às famílias, algo que promova significado e identificação a ambas.

Pode adquirir também através da educação continuada, discernimento na resolução dos conflitos, entendimento das excessivas mudanças na sociedade e um olhar mais crítico e compreensivo nesta relação tão fundamental entre a família e a escola. Através da construção de um Conselho Escolar (Colegiado, que é estabelecido em Lei), na escrita e atitude do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, enxergar a mesma ligada ao que há para fora dos muros escolares.

Constatamos que para a diminuição dos conflitos escolares, seja a violência, o bullying, a indisciplina, há uma soma de fatores que interferem positiva ou negativamente para isso. Temas como senso de pertencimento, clima escolar, clima emocional nos mostram que o coletivo entre pais, professores, funcionários e direção alcançam maior sucesso na aprendizagem e comportamento dos alunos, do que cada parte trabalhando isoladamente. O tema clima escolar é comentado por Cunha (2014) que cita Felner (2001), e este afirma que o clima escolar positivo depende da participação coletiva de sujeitos da escola, como pais, professores, funcionários, alunos e direção, além do senso de pertencimento e comprometimento com a instituição, refletindo no rendimento escolar dos alunos e no desempenho do trabalho dos funcionários da escola.

Ambiente onde a gente tá todo dia no mesmo horário, com os mesmos colegas, tem aprendizagem, discussão, brincadeira. Passou do portão pra dentro é clima escolar. (P1).

Não só intriga entre eles, mas o desconforto entre os próprios funcionários. A harmonia tem que ser entre todos. Esse clima escolar envolve todo mundo. (P3).

Interfere até mesmo para explicar uma matéria nova. Dependendo do que aconteceu no recreio, ou assim que chega à escola, a agitação contagia todo mundo. (P5).

O clima escolar não condiz somente ao comportamento e atitudes dos que compõe à comunidade escolar, mas reflete também na estrutura física da escola, em como a escola se apresenta aos olhos dos discentes. Bressoux (2003) nos revela que a estrutura física, os espaços acessíveis à necessidade e faixa etária, além de discussão democrática e participativa sobre as normas e regras que irão reger o funcionamento da escola, podem ser fatores positivos e influenciadores de pertencimento por parte dos discentes na construção de um clima escolar positivo.

Além disso, o entendimento que as famílias não devem ser responsabilizadas integralmente pelo fracasso escolar de seus filhos, nos indica que há inúmeros fatores que interferem nesta relação. Assim, nós, profissionais da educação, enquanto dominantes do

pertencimento ao ambiente escolar, podemos modificar nossa maneira de conduzir e atrair as famílias para esse ambiente.

Através do clima emocional, vimos que não somente a família interfere no jeito de ser e estar do discente, mas a relação professor e aluno é de extrema importância na construção da aprendizagem e das atitudes comportamentais.

Quando a professora não demonstrava apresentar um pingão de afetividade com a sala, a gente tinha mais dificuldade de entender a matéria, de ter o prazer de fazer o trabalho da professora, de fazer prova. Eu acho que o emocional, o relacionamento tá envolvido sim, tem a culpa da gente sim. (P1 em relação aos seus anos escolares).

Para desmitificar esta culpa sentida e relatada pelas professoras, Patto (1992) nos mostra que também não podemos responsabilizar os professores pelo fracasso escolar. Nós, professoras, também somos vítimas desta sociedade capitalista que só investe na educação na medida de seus interesses. Somos produtos de uma formação insuficiente, vítimas de uma política educacional burocrática, desinteressada e tecnicista. Há uma desvalorização profissional devido aos baixos salários que nos fazem ter uma jornada tripla de trabalho. Assim, percebemos que o clima emocional interfere sim na aprendizagem e comportamento dos alunos. Mas, não podemos enquanto professoras ser responsabilizadas pelo fracasso escolar se o governo não investe o suficiente na educação como deveria, ao mesmo modo que não podemos responsabilizar as famílias se o sistema capitalista está possivelmente destruindo com o ninho familiar. Ao nosso entendimento, Patto (1992) nos remete que não poderia haver este julgamento de responsabilidades por ambas as partes: a escola culpabilizando as famílias enquanto as famílias culpam a escola pelo fracasso escolar. Ambas são responsáveis na mesma medida, com fatores externos que intensificam e atrapalham a efetiva participação. Sendo assim, esta relação deveria se estreitar através de uma construção que exigiria respeito mútuo e desejo de construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações encontradas nesta investigação lembram o que Minayo (2001, p.21) relata: *“Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”*.

Aconteceram mudanças sociais profundas de 1960 até hoje, mas as pessoas não mostram um bom conhecimento histórico, e nem parecem conseguir fazer uma análise segura sobre como eram as coisas, e acabam por imaginar situações idealizadas que nunca existiram. Observa-se certa ilusão nostálgica. São construídas ideias distorcidas e que não nos ajudam a trabalhar a realidade atual.

A violência escolar é tratada pelos meios de comunicação de massa de forma escandalosa, e isso colabora para construir um clima de insegurança entre professores em relação à profissão nos dias atuais. Isso atrapalha no trato das situações reais que estão na escola.

É certa e real a dificuldade encontrada por profissionais da educação, principalmente docentes, na relação com estudantes. Nota-se que relatam um aumento significativo de conflitos escolares sejam eles de ordem disciplinar, comportamental e/ou atitudinal.

Constatamos por meio deste estudo que há inúmeros fatores (e alguns deles foram analisados aqui) que interferem na produção ou no tratamento dos conflitos escolares. Alguns são internos à escola como o clima escolar, o clima emocional, a relação escola-família, o senso de pertencimento, a ressignificação dos trabalhos extra-aula, na relação horizontal com os profissionais da educação na formação continuada, e outros dependem de ações governamentais para haver incentivo e apoio na mudança de concepção, a qualificação dos profissionais, a melhoria de salários para além da valorização profissional, uma redução das jornadas de trabalho, financiamento de projetos, de materiais e equipamentos escolares; fatores básicos para o desenvolvimento integral e satisfatório para o ambiente escolar.

Os principais conflitos observados nas duas escolas foram à violência física, a violência verbal, na qual, em momentos, constatou-se o bullying e a indisciplina. Mas o principal conflito relatado e discutido girou em torno da relação família e escola, uma violência muitas vezes velada, escondida, mas que corrói a estrutura emocional da escola, adoecendo alunos e professores. Este conflito permeava toda a escola e era tratado de forma superficial. Os profissionais da educação não enxergavam esta relação passível de tratamento, pois se relacionavam de forma acusativa e desrespeitosa. Em relação à violência física e verbal, entre os próprios discentes e entre estes com professores, a busca pela resolução destes

conflitos se pautava na tentativa de diálogo e na recusa do “convite” entregue às famílias para comparecerem na escola. Na escola B, em que a pesquisa foi realizada, acontecem vários projetos interdisciplinares e com resultados positivos. Mas as envolvidas não se davam conta de que esses resultados pudessem interferir na resolução dos conflitos e na aproximação da relação família e escola, justamente por não reconhecerem a importância do trabalho coletivo da comunidade escolar.

Os fatores investigados compõem o resultado de nosso trabalho. Compreendemos que pode haver uma melhoria com os mesmos isoladamente, mas a efetiva superação desses conflitos, ou melhor, a mudança no comportamento e na compreensão das condições que estão na base dos conflitos, está no somatório de vários fatores, pois estão interligados.

Existem dificuldades, mas, é possível fazer na escola, nos tempos extra-aula, um movimento de reflexão sobre a ação docente, com estudos pertinentes, numa formação continuada em que docentes sejam protagonistas, conforme princípios de uma pedagogia libertadora, Freireana, e quando isso acontece professoras/es mostram-se satisfeitos, gostam. A base teórica usada nas reflexões das quais participamos foi sendo construída durante o processo de estudo e discussão. Surgiram temas relacionados, que de princípio não eram percebidos, como: TDIC e mídias de comunicação de massa; machismo e desigualdade de gênero; transformação de valores sociais. Percebemos que antes de iniciar sessões de estudo e reflexão com o coletivo docente escolar é importante que se faça um movimento de negociação para despertar o interesse e gerar segurança, mostrando que haverá dialogicidade. Esse movimento dará o tom democrático e participativo do início e colaborará para desfazer impressões anteriores de que os encontros serão burocráticos, hierarquizados, ou sem relação direta com os problemas emergentes do cotidiano escolar.

É notório que num primeiro momento, as(os) docentes sintam-se incomodadas(os) com novos cursos, palestras ou algo que lhes tirem da sua zona de conforto. Parece ser o mesmo tipo de sentimento relacionado à falta de esperança de que algo irá mudar. Mas iniciada à formação continuada, com temas significativos a essa classe profissional, acontecerá o envolvimento, o interesse, o desprendimento do tempo e do cansaço, a entrega, e notar-se-á um desabrochar de esperança em relação à mudança, pois para que algo ocorra, deve-se primeiro entender o problema e tudo o que o envolve, esclarecendo ideias, mudanças de concepções para a promoção de atitudes e transformações.

O estudo de Temas, como o realizado neste trabalho, promoveu esclarecimento e diálogo crítico e construtivo, mudança de concepções e atitudes. Foram levantadas e discutidas questões importantes e necessárias ao bom funcionamento da escola. Acreditamos

que a reformulação dos trabalhos extra-aula seja um degrau importante para a realidade a qual almejamos.

Percebemos que nos trabalhos extra-aula nessa escola, pelo cargo de diretor ser uma indicação do prefeito, e não uma eleição direta, não há participação democrática e coletiva, sendo esse um fator negativo para o desenvolvimento e funcionamento do ambiente escolar. Pois, a gestão democrática transforma o ambiente, deixando-o propício a discussões coletivas e benéficas para o tratamento de conflitos escolares.

Outro ponto importante é a construção da relação escola e família. Nós enquanto escola, devemos modificar o nosso jeito, a nossa forma de convidar e receber as famílias a fazerem parte deste espaço, conquistando-as, para que elas sintam-se à vontade em nos ajudar em todas as etapas escolares de seus filhos; mas também nos abrindo a ouvir o que pensam, e poder alterar o comportamento docente em função disso. E isto deve ocorrer desde o início do ano escolar. Fazer com que o conceito de comunidade escolar realmente tenha significado.

Algo necessário e com urgência é a compreensão em relação aos valores antes utilizados numa sociedade que já não é a mesma, mas que tantas vezes pensamos como antes. Com as mudanças e transformações históricas, educacionais, legais, tecnológicas e culturais, vivemos em outra perspectiva, que muitas vezes não aceitamos. O que se pode fazer é aceitar que hoje vivemos situações diferentes e verificar como atuar na sociedade que se apresenta. E essa evolução se remete a muitas coisas relativas - à maneira de ser, de pensar, de encarar a vida. Compreender a atualidade facilita para que sejam incorporadas estas mudanças e sejam (re)inventados os valores, que sejam condizentes a atual conjuntura. Não basta deixar a conjuntura nos pautar, mas aceitar que não estamos no velho tempo, procurar entender o que está envolvido no presente e assim nos posicionar e participar de uma construção de valores e estratégias ao nosso modo. Criar nossa identidade. À escola cabe ensinar valores éticos e morais que permearão a vida do estudante como um todo e este diante de uma democracia, pensar, buscar e lutar pelo bem comum e a superação das desigualdades históricas.

Um passo muito importante, seja na vida escolar ou em sociedade, é o contato com o outro, referente mais ao “ser” do que ao “ter”, uma cultura atualmente invertida. Na escola B, objeto de estudo, as professoras têm buscado este lado afetivo na conquista e aproximação do discente, na diminuição dos conflitos, no relacionamento dentro e fora do ambiente escolar. E têm conseguido bons resultados, seja na conquista do diálogo, na confissão da realidade vivida, no relacionamento docente discente, e entre os próprios colegas, na confiança e respeito na convivência. Sendo este “zelar” pelo outro, um agravante para um convívio mais harmonioso e respeitoso, importante no combate a essa cultura.

Com esta pesquisa, além de entendermos que existe uma “nova” realidade a nossa porta, e que por inúmeros motivos a recusamos, compreendemos que esta recusa é geradora de conflitos. Há fatores que podemos resolver por conta própria, por mudança de mentalidade e há fatores que não. Mas os que podemos mudar já são suficientes para uma melhor convivência escolar.

Assim esta pesquisa trouxe uma resposta à questão problema citada anteriormente: *“Por que educadores estão tendo dificuldades em lidar com certos conflitos nas relações com estudantes? O que já é feito e o que poderia melhorar no tratamento de tais conflitos?”* Em relação às dificuldades, os educadores não estão conseguindo acompanhar todas as mudanças ocorridas na sociedade, com conhecimento apropriado, discernimento e aprofundamento teórico e prático. O sucateamento da profissão desvia o interesse pelo conhecimento pela busca de novas opções de trabalho e de salário. Uma parte de nosso problema de pesquisa questiona: o que poderia levar a melhorias no tratamento de tais conflitos? Entendendo que as mudanças não são questões individuais, nem de responsabilidade ou vontade de certos estudantes, nem inabilidade de certos docentes, isso já conforta as pessoas e abre espaços para que se tenha mais paciência ao trabalhar com as inconformidades emergentes. Sabemos ainda que é preciso aprofundar estudos sobre cada aspecto envolvido e que a formação continuada em serviço seria uma grande contribuição para se chegar a melhorias. O que observamos é que, no geral, a escola tem sido mais um lugar de reprodução, do que um organismo que se pensa e se cria e recria. Assim a melhoria da educação/formação continuada poderia proporcionar outros caminhos, novos olhares e melhor acompanhamento às transformações frequentes da sociedade sendo a ressignificação dos trabalhos extra-aula (comumente chamados de módulos) um importante aliado para o atendimento desses desafios da profissão bem como a gestão e participação democrática.

Tantos questionamentos realizados durante nossa pesquisa são fontes preciosas de conhecimento, que com todo cuidado foram estudados, analisados, aprofundados e discutidos, mas não foram esgotadas as possibilidades. Assim necessitam de mais estudos, mais aprofundamento, mais experiências, mais realidade. Obtivemos aqui fatores que puderam indicar a diminuição dos conflitos escolares e que responderam aos objetivos propostos. Quanto mais aprofundamos em um assunto, melhor entendemos que precisamos de maior conhecimento sobre o tema. Sendo assim uma pesquisa concluída é sempre o início de novas proposições. *“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”*. (FREIRE, 2016, p.68).

As dores e delícias de ser o que é: Mestrado.

Posso dizer que eu sou a prova viva de tudo o que descobri na realização desta pesquisa e nas dores e delícias que o mestrado me proporcionou. Realmente a educação continuada traz outras e novas perspectivas à prática profissional e expande a visão e o caminho a ser percorrido.

Foi bastante complicado realizar uma pesquisa com perspectiva participante. Estar inserida física, profissional e emocionalmente em todas as questões de pesquisa foi uma tarefa exaustiva, intrigante, apaixonante e transformadora. Hoje, enxergo outros caminhos e novas possibilidades para minha profissão e isso tem me deixado eufórica, entusiasmada e motivada. A responsabilidade aumentou ao compreender que possuo em minhas mãos várias vidas a serem cuidadas, motivadas e semeadas. A profissão de professor(a) é dádiva! Muitas vezes de difícil compreensão. É pura antítese!

O mestrado foi um divisor de águas. Não digo apenas profissionalmente. Não é nada fácil trabalhar e estudar. Compreender que não somos máquinas e que precisamos cuidar de nossa saúde mental foi extremamente importante. O mestrado muito me ensinou, mas muito me sugou também. A vida pessoal não se separa da vida estudantil e profissional, e a vida não espera você desfrutar das delícias de se passar na primeira tentativa em algo que eu considerava muito distante da minha realidade como o Mestrado e também não espera você sentir as dores e angústias que esta especialização me trouxe. Foi de rasgar o peito, de quebrar os dentes, de correr em pânico! Mas de um aprendizado sem igual!

Considero estes dois anos de Mestrado completamente transformadores! Fez aumentar e ter significado todo amor que sinto por meus alunos! Fez-me entender que para semear eu preciso entender e conhecer sobre a semente, como ela é, se precisa de pouca ou muita água, se gosta de sol, como foi produzida e em qual ambiente permaneceu. Eu preciso acertar para que ela floresça. E não é diferente com as vidas que passam por nós!

FONTES DOCUMENTAIS

ALMG – Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Lei 22.623 de 27 de julho de 2017.
Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=22623&ano=2017&tipo=LEI> Acesso em 25/06/18.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL (a). **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

BRASIL (b). **Decreto nº 6.049, de 24 de abril de 2007.**
Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. [na internet], Presidência. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm Acesso em 21/11/18.

BRASIL. **Ementa constitucional nº 59, de 11 novembro de 2009.**
Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº11/2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos.** Parecer homologado. Despacho do ministro, publicado no D.O.U de 9/12/2010, Seção 1, Página 28.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. e DIAS, C. **Massacre em escola do Rio**. Uol Notícias. Rio de Janeiro Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/08/autor-do-massacre-no-rio-sofreu-bullying-dizem-ex-colegas-de-escola.htm> Acesso em 13/06/2018
- AQUINO, Júlio. G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da faculdade de Educação. V. 24. N.2 São Paulo jul/dez. 1998.
- ARROYO, Miguel. G. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 787 – 807, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/05/2018.
- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-participar. In: _____ (Org.). **Pesquisa Participante**, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984, p. 9-16.
- BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Trad: Isabel Cristina Rabelo Gomes. Revisão de trad: Elenice Fontoura de Paula. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.38, dez. 2003.
- CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. 2ª ed. Brasília: Líber, UNESCO, 2007. 204p.
- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n.54, p. 11-28, jan/mar.2007.
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Bullying: Cartilha 2010- Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília, 2010.
- CODATO, Adriano. N. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Ver. Sociol. Polit. N°25. Curitiba. Nov.2005.
- CUNHA, Marcela Brandão. **Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva**. Educ.Pesqui.São Paulo, *Ahead of print*, mar. 2014.
- CURY, Carlos. A. J. **Sistema nacional de educação:Desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em 2019.09.05
- D' AUREA -TARDELI, Denise. **Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário**. In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzano de Stefano (orgs). (2009). Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281463307_Crise_de_Valores_ou_Valores_em_Crise
- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 104 – 130.

DW. Jornal Eletrônico. **Aluno de 14 anos mata a tiros colegas em escola de Goiânia**. 2017. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/aluno-de-14-anos-mata-a-tiros-colegas-em-escola-de-goia%C3%A2nia/a-41056952>. Acesso em 13/06/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREITAS, Luiz C. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p 147-176

FUJISAWA, Marie. S. **A evolução histórica da emancipação feminina**. In: Das amélias às mulheres multifuncionais. A emancipação feminina e os comerciais de televisão. Summus Editorial, 2006.

GOMES, Romeu. **A Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

G1. **MG registra 10,6 mil casos de violência em escolas públicas e particulares em 6 meses**. Belo Horizonte. Flávia Critini, Rede Globo, na internet, 2018a. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/08/08/mg-registra-106-mil-casos-de-violencia-em-escolas-publicas-e-particulares-em-6-meses.ghtml>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano**. 2018. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em 20/02/2019.

IBGE. **Projeção da população 2018: número de habitantes do país deve parar de crescer em 2047**. Agência IBGE Notícias. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047>

JESUS, Catarina. S. C. **Gestão de conflitos na escola**. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. 2012.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos Reformistas: o ensaio das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer**. Educar em Revista., nº 51, enero-marzo, 2014, pp37 a 50. Universidade federal do Paraná. Paraná. Brasil.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Laços perigosos entre machismo e violência**. *Ciência e Saúde Coletiva*. 10(1) = 18-34, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1.pdf>

NOGARO, Arnaldo; ECCO, Idanir. **Mudanças antropológicas decorrentes do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS)**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.383-398, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3398/3031>

PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. *Psicol. USP* v.3 n.1-2. São Paulo 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011 .

RIBEIRO, Sergio. C; SCHWARTZMAN, Simon. **Educação Básica e Modernidade Econômica**. *Jornal do Brasil*, 1990. Disponível em: <http://www.sergiocostaribeiro.ifcs.ufrrj.br> . Acesso em 13/02/19

SILVA, Bell. **Professora é agredida por aluno dentro da sala de aula**. 2017. Disponível em: <https://www.opopularjm.com.br/professora-e-agredida-por-aluno-dentro-de-sala-de-aula/> Acesso em 31/08/19.

SILVA, Fernando e FLORES, Paula. **O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidades**. In M. Carvalho, A. Loureiro e C. Ferreira (org). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (PP. 253-268). Vila Real: De Facto Editores. 2014. ISBAN: 978-989-704-188-4. <http://xiicongressospce2014.utad.pt/> Acesso em 30/05/2018.

SOARES, Magda. **“Vivi o estado novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação”**. *Revista Nova Escola*: 10 de janeiro de 2019. Entrevista concedida a Laís Semis. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao> Acesso em: 29/01/19.

VALLIN, Celso. **Projeto CER: comunidade escolar de estudo, trabalho, e reflexão**. São Paulo, PUC-SP/CED, tese de doutoramento, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9525>. Acesso em 2018.09.01