



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA : ST3 Pobreza, Exclusão Social e Políticas Sociais

A CULTURA DE PAZ E DE NÃO VIOLÊNCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS NA RESTINGA (PORTO ALEGRE) E EM MEDIANEIRA (OSÓRIO)

“ COSTA, Zuleika Schmidt”

“Mestre em Educação”

“Faculdade Cenecista de Osório-RS, Brasil”

“zulei@brturbo.com.br”

“COSTA, Giseli Paim”

“Doutora em Psicologia Social”

“Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RS-Campus Restinga”

“giseli.paim@restinga.ifrs.edu.br”

“RODRIGUES, Stellen Giacomelli”

“Graduanda em Psicologia”

“Faculdade Cenecista de Osório-RS, Brasil”

“telly_gr@hotmail.com”

“LOPES, Felipe Ferreira”

“Graduando em Psicologia”

“Faculdade Cenecista de Osório-RS, Brasil”

“felipegarrai@hotmail.com”

Resumo

Esse texto é resultado de uma intervenção em escolas públicas, a partir da perspectiva da Cultura de paz e da não violência em escolas na Restinga (em Porto Alegre-RS, Brasil) e em Medianeira (em Osório-RS, Brasil). A violência hoje é um assunto que faz parte das discussões do nosso cotidiano, em todas as esferas da nossa vida social e, principalmente, na escola. Uma das variáveis fundamentais para se compreender o crescente aumento da violência da sociedade brasileira não é apenas a desigualdade social, mas o fato desta ser acompanhada de um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente, os éticos e de cultura de paz, nos sistemas de relações sociais. A perspectiva metodológica a ser adotada é a Pesquisa Participante. Os sujeitos da pesquisa serão os respectivos membros dessas comunidades escolares como: os professores, alunos, equipe diretiva, pais e funcionários. Como resultados esperados, a partir do viés da Pesquisa Participante, pretendemos conhecer o processo de construção de uma cultura de paz e não-violência nas escolas proponentes, estabelecendo coletivamente estratégias que visam acabar ou coibir a violência no contexto escolar, e também, posteriormente, a partir dos resultados obtidos, promover cursos de extensão voltados para a formação continuada de professores na perspectiva da Cultura de Paz e não violência.

Abstract

This text is a result of the intervention in public schools, from the perspective of a culture of peace and non-violence in schools in Restinga (Porto Alegre-RS, Brasil) and Medianeira (Osorio-RS, Brasil). Violence today is a subject that is part of our daily life, discussions in all spheres of our social life and especially in school. One of the fundamental variables to understand the increasing violence of the Brazilian society is not just the social inequality, but the fact that this be accompanied by a cultural content emptying, particularly, the ethical and the culture of peace, in social relations. The methodological perspective to be adopted is the research participant. The subject of the search are the members of the school community as: teachers, students, parents and staff team, employees. We want to know the process for building a culture of peace and non-violence in schools proponents, establishing strategies that seek to end or collectively to curb violence in the school context, and also later on the basis of the results obtained, to promote extension courses focused on the ongoing formation of teachers in the perspective of the culture of peace and non-violence.

Palavras-chave: “Cultura de Paz; violência; escola; crianças; adolescentes”

Keywords: “Culture of peace; violence; school; children; adolescents”

PAP0121

1-A Perspectiva da Cultura da Paz e Não –Violência

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião - e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a violência inviável. Tolerância, democracia e direitos humanos - em outras palavras, a observância desses direitos e o respeito pelo próximo - são os valores sagrados para a cultura de paz. A Cultura de Paz é uma iniciativa de longo prazo que deve levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia-a-dia familiar, regional ou nacional.

Conforme Borau (2005, p.7),

Para poder educar adecuadamente a los jóvenes de hoy, hay que tener, ante todo y principalmente, una visión correcta de lo que es la persona humana y un conocimiento, lo más aproximado posible, de la realidad que nos envuelve, para no dar palos en el aire y poder encauzar en la buena dirección nuestra tarea educativa.

1.1-Relações entre O Conceito de Cidadania e Cultura de Paz

Cidadania é uma palavra bastante utilizada para descrever um conjunto de direitos e deveres que têm os cidadãos. Quando falamos em cidadania estamos, geralmente, nos referindo a uma série de direitos humanos e sociais. Reconhece-se que há vários tipos de cidadania que se re-alimentam, como a cidadania civil, com ênfase em leis regulando direitos e deveres; cidadania política, ou o direito de votar e ser votado e a cidadania social. Por tal cidadania, todos os indivíduos teriam garantidos os direitos à segurança econômica e social, como a educação e a saúde. Direitos básicos para dissolver desvantagens culturais impostas por clivagens de classe e que colaborariam para uma civilização mais justa. Há referências a outras cidadanias no limiar do século XXI, como por exemplo, a cidadania cultural, ou o direito de todos de participação na produção e no acesso ao acervo cultural da civilização. Pela cidadania cultural reconhece-se a multiplicidade de linguagens artístico-culturais, modos de ser e estar no mundo, e o direito de um grupo étnico-cultural, por exemplo, ter suas referências próprias, as de sua ancestralidade, não necessariamente comuns à média. Cidadania em suas múltiplas referências remete à participação ampla e democrática. E, talvez, o conceito mais fundamental quando falamos de cidadania seja o conceito de participação, que se confunde com cidadania social. Participação implica em um processo que potencializa a perspectiva de mobilização, ou seja, ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando um lugar ativo na produção, gestão e usufruto de bens que uma sociedade produz (Costa, 2008). Participação, portanto, pressupõe educação: o combate à ignorância e à universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível. Mas além da educação está também a questão da participação ampla na sociedade. Uma política de educação permanente, para todos e ao longo da vida é condição imprescindível à universalização da cidadania que caracterizará o século XXI. Neste cenário de desigualdade social, de um modelo de desenvolvimento econômico que é excludente e concentrador de renda e que acentua as desigualdades, é fundamental pensar em uma cultura de paz que contemple os desafios do futuro. Nessa perspectiva, a educação pode colocar-se como fator de coesão, procurando ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social. Afinal, para além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade. Assim sendo, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento humano considerando o inacabamento do ser humano: cabe-lhe a missão permanente de

contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária. Educar é permitir o pleno desenvolvimento e por isso, qualquer projeto de educação contribui, sem dúvida, para o fim da violência (Jares, 2007).

1.2- A Educação Escolar no Contexto Da Cultura de Paz e Não-Violência

Portanto, é no contexto das escolas, que os profissionais da educação passam a se constituir numa escuta privilegiada dos jovens e das famílias, muitas vezes, isolados de uma rede de solidariedade. Em meio à multiplicação das demandas por cuidados, é através destas questões essenciais, que precisamos refletir sobre o papel da escola frente a estes fenômenos. Segundo Abramovay (2002), a escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações. Cada sujeito apresenta um universo próprio, tornando necessário que o estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos. Arendt (1994) reforça a idéia da necessidade de construirmos relações baseadas, principalmente, no diálogo, como forma de minimizar as situações de violência. Para a autora, a violência está presente quando a obediência ou a submissão se impõe através de instrumentos que não a palavra. Violência distingue-se de poder por ser mera relação meios e fim, em que os meios garantem a obtenção do fim. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo. Onde não há espaço para o diálogo e para a convivência, a violência é utilizada como forma de relação. Se entendermos, de acordo com Rossetti-Ferreira (1997), que construímos redes de significações a partir da interação com o mundo e com os outros, podemos considerar a importância de trabalhar com rede de significações construtivas para a vida em sociedade. Tornar-se pessoa é um processo que vai se construindo através das/nas interações, envolvendo tanto os recursos internos da criança como as condições externas, dadas pelo ambiente físico e social é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos (Rossetti-Ferreira, 1997, p.8). Com isto, entendemos ser premente a capacitação adequada de todos os profissionais da área da educação, para que se envolvam em ações de forma não só curativa, mas também preventiva.

O conjunto de profissionais que atua com crianças, adolescentes e suas famílias, no palco da instituição Escola, precisa ter em mente que o discurso que faz, e o papel que assume diante dos atores deste cenário, estabelece o sentido de sua ação. O desenvolvimento de práticas com famílias envolve não só as questões sobre a ampliação de suas condições concretas de existência, como a representação que temos dela e o modo como elas próprias se vêem. A inferioridade naturalizada, a imagem do núcleo doméstico incompetente, incompleto, faz com que acreditem menos nas possibilidades de contribuir para criar saídas, ficando cada vez mais fragilizadas frente aos discursos instituídos e instituintes sobre ela.

Pensar em um projeto mais democrático de sociedade implica em ações que tenham como desafio a construção de uma cidadania ativa, produzindo alternativas compartilhadas entre profissionais e comunidade assistida. A educação escolar produz um conjunto de relações marcadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização das crianças e adolescentes que nela ingressam. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais geradas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, podem gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão. Dependendo do seu modo de funcionamento, a escola pode ou não vir a contribuir para estruturação efetiva de referências, e a questão está em sua capacidade de propiciar arranjos que assegure um conjunto de relações sociais significativas para os adolescentes e suas famílias. (Patto, 1993). Em sua forma de funcionamento tradicional, a escola não vem agenciando uma ação socializadora sobre grande parte de seus alunos. A construção de relações entre membros de um serviço tem início no estabelecimento dos problemas comuns, na aglutinação de profissionais e de idéias e na análise coletiva do cotidiano. É necessário criar um espaço permanente de discussão, com a perspectiva de conhecer e articular questões que

se consolidam e, vínculos que possibilitam buscar outras vias de ação. Assim, a problematização coletiva das questões deve orientar as práticas da equipe multidisciplinar, norteando novas relações com a família, com a escola e outros grupos institucionais. A construção de uma rede de multiplicadores - familiares, escolas e profissionais de diferentes qualificações - é o que vem constituindo uma solução para o acúmulo de trabalho e os agendamentos infundáveis de cuidados. O que se verifica é que a mola propulsora dessas iniciativas está na fala, na socialização de informações, na circulação das ações e das emoções, ou seja, na sensibilização dos profissionais no exercício de sua responsabilidade social. A educação escolar produz um conjunto de relações marcadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização das crianças e adolescentes que nela ingressam. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais geradas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão. Dependendo do seu modo de funcionamento, a escola pode ou não vir a contribuir para estruturação efetiva de referências, e a questão está em sua capacidade de propiciar arranjos que assegure um conjunto de relações sociais significativas para os adolescentes e suas famílias (Patto, 1993). O que é pensado, o que é dito, o que é expresso tem a ver com o contexto no qual as pessoas vivem, uma vez que este é um campo fértil de significados acerca do que os grupos vivem. A experiência local, ou seja, aquela mediada por relações próximas, que fazem parte do contexto imediato de relações do indivíduo, e a experiência geral, ou seja, aquela que faz parte da conjuntura política, econômica, social, cultural do indivíduo, e que ajudam a constituir seu universo simbólico, são “fontes que condicionam e moldam as relações de classe e vêm afetar a consciência política. Por isso, a estruturação de classe sempre implica em condições para o afloramento da consciência política” (Sandoval, 1994, p. 60).

A aquisição da cidadania, como lembram Paoli e Oliveira (1998), é um processo interminável, pois, para o autor, no momento em que se adquire as aquisições cidadãs, recomeça-se um trabalho de ampliação dos limites já alcançados, posto que as aquisições de cidadania são o ponto de partida para as ampliações das conquistas. No entanto, não entendemos cidadania apenas como garantia de direitos fundamentais dos indivíduos, mas o exercício de uma prática que permite, aos indivíduos, serem atores sociais. O sentimento de ser cidadão, de perceber-se como sujeito de direitos, de exercer a cidadania ativa é reflexo e, ao mesmo tempo, possibilita a participação, isto é, o indivíduo participa e se sente sujeito ativo e, se percebendo como sujeito ativo, participa, assim, são potencializadas as ações emancipatórias e de autonomia.

Neste sentido, falar de ações emancipatórias e de autonomia, conseqüentemente, nos remetemos também a falar de identidade. Concordamos com Melucci (2004) de que a identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu. “O indivíduo consegue identificar-se quando se torna distinto do ambiente (...) A identidade define, portanto, nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos” (Melucci, 2004, p. 45). E, como lembra o autor, a possibilidade de distinguir-se dos outros, deve ser reconhecida por esses *outros*. O indivíduo adquire a sua capacidade de emancipar-se à medida que se percebe como um indivíduo diferenciado do outro, nas suas potencialidades, nas suas emoções, nas suas opiniões, e que é reconhecido como tal. Melucci (2004) lembra que a identidade é um sistema de relações e representações. Configura-se “como um sistema de vetores em tensão entre si, à constante procura de um equilíbrio entre a identificação que operamos e aquela realizada pelos outros, entre a diferença como a afirmamos e como ela é reconhecida pelos outros” (Melucci, 2004, p. 50).

A cidadania está relacionada com os sentimentos de pertencimento a um grupo, ou seja, tem a ver com a identidade coletiva. De acordo com Sandoval (2001), a identidade coletiva pode ser entendida como um sentimento de solidariedade onde o indivíduo desenvolve laços interpessoais que levam a um sentimento de coesão social que faz com que ele se identifique com alguma categoria social. Entendemos que esse é um aspecto importante para a solidificação de ações coletivas, uma vez que, estabelecidos os laços, o compromisso de uns com os outros é maior, da mesma forma, o reconhecimento que cada indivíduo é importante na ação coletiva, incrementa a sua identidade pessoal. A identidade coletiva trata de um sentimento de solidariedade, onde o indivíduo desenvolve laços interpessoais que levam a um sentimento de coesão social que faz com que o indivíduo se identifique com alguma categoria social. Da mesma forma,

entendemos que a construção de uma identidade individual autônoma, no sentido do indivíduo ter a capacidade de diferenciar-se do outro e ser reconhecido por esse outro, também interfere na forma como esse indivíduo se vincula ao grupo ao qual pertence, pois o fortalecimento da identidade pessoal pode fazer com que ele assuma a sua identidade social, mesmo que essa seja desqualificada enquanto grupo social se vincule ao grupo ao qual pertence e tenha predisposição para transformação dessa realidade. A vinculação ao grupo depende também de como esse indivíduo se percebe enquanto ser social no mundo.

Acreditamos que esse é um movimento com o qual os profissionais da educação podem se envolver, ou seja, aqueles indivíduos que têm uma identidade pessoal autônoma – nos termos de Melucci – têm condições de vincular-se a causas mais coletivas, de pensar na comunidade, de pensar coletivamente.

Pensamos que os professores conseguem se envolver em ações eficazes de proteção à infância e adolescência, quando consegue desenvolver a sua identidade coletiva; quando conseguem estabelecer um nível de pertencimento a um grupo, quando conseguem se identificar com um causa coletiva. Entendemos que, para conscientizar os professores no sentido de construir uma cultura de paz nas escolas é preciso trabalhar as suas concepções de mundo, as suas representações acerca das relações que estabelece, ou seja, a sua consciência política sobre os processos sociais. Por isso acreditamos que é importante ampliar a discussão sobre esse fenômeno, pois não basta apenas investigar o que pensam os professores, mas como pensam, qual o seu nível de pertencimento a esse grupo e a essa causa; só assim, acreditamos ser possível uma intervenção que faça a diferença nas suas consequências.

Ser cidadão é ser autônomo, então isso implica em estabelecer movimentos de busca na resolução de problemas. Ser cidadão é também estar incluído, é ter direitos, é ter acesso a esses direitos, portanto, isso favorece o estabelecimento de uma identidade coletiva de um grupo que está incluído, que tem direitos, os quais são respeitados, incrementando o sentimento de pertencimento. Assim, temos condições de potencializar a construção da cultura de paz nas relações cotidianas, uma vez que potencializamos o respeito ao outro, a convivência saudável, o acesso e manutenção dos direitos humanos, a solidariedade e cuidado com o outro, enquanto sujeito de direitos (Costa, 2008).

2- A perspectiva metodológica da pesquisa

A perspectiva metodológica adotada na pesquisa é a Pesquisa Participante. Trata-se de um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes da investigação. Portanto, é uma atividade de pesquisa orientada para a ação é uma atividade educativa de investigação e ação social. A pesquisa participante gira em torno de um problema existente. Caso haja consciência suficiente, a própria população-alvo junto com os pesquisadores inicia o processo de pesquisa e intervenção social. Portanto, o envolvimento da população é essencial. Tenta-se, *a priori* eliminar ou reduzir as limitações da pesquisa tradicional. Pode-se empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas enfatiza-se posturas qualitativas e hermenêuticas, e o próprio processo de comunicação interpessoal. É um processo coletivo. É uma experiência educativa. A Pesquisa Participante prevê a constituição de grupos de estudo e a análise crítica dos problemas, para que o pesquisador e os participantes da pesquisa possam formular e aplicar um plano de ação que preveja atividades educativas que permitam analisar melhor os problemas e as situações vividas; medidas que possam melhorar a situação a nível local, neste caso, o contexto escolar, ações educativas que permitam cumprir essas medidas, ações para promover as soluções identificadas a médio e longo prazos, em nível local ou mais amplo. O processo da Pesquisa Participante não necessariamente termina com o término da pesquisa. A análise crítica da realidade e a execução das ações programadas conduzem ao descobrimento de outros problemas, de outras necessidades, de outras dimensões da realidade. A ação pode ser uma fonte de conhecimentos e de novas hipóteses. A Pesquisa Participante possui uma singularidade e uma conformação de duas grandes dimensões. A primeira delas é dada pela relação entre a teoria e a prática na busca da sua interação dialética, o que significa trabalhar na perspectiva da práxis. Essa perspectiva conforma à pesquisa

participante uma aparente utopia já que as suas limitações nos levam a conceber o conhecimento científico enquanto um “conhecimento aproximado”, ou seja, considerando as contradições podemos nos dar conta da complexidade da sociedade e quão limitado se torna o rigor e a objetividade a que, por vezes, é reduzido o método científico. A segunda delas remete aos reflexos na participação conjunta e (re)educativa para a transformação social que, por sua vez, passa pela investigação participativa. A proposta da Pesquisa Participante é trazer à tona o cotidiano no sentido de que esta nos ofereça pistas para a crise social na qual vivemos atualmente.

Entendemos que a Pesquisa Participante seja uma proposta relevante nesse sentido uma vez que para construirmos uma Cultura de Paz e de Não-Violência, precisamos da participação das pessoas envolvidas. Não acreditamos ser possível “construir” sem a participação e envolvimento das pessoas que vivem nesse cotidiano de violências, sem a escuta sensível do pesquisador em relação ao problema vivenciado pelo pesquisado. Acreditamos em uma construção de saberes diferentes que, coletivamente, possam ser traduzidos em práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico. De acordo com Noronha (2001, p.141), “a relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria”. A produção do conhecimento, portanto não pode ser diluída na necessidade histórica de intervenção imediata no processo social para transformá-lo. Torna-se necessário, nessa relação, discernir o campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo, para transformá-lo. Brandão (1985, pp. 11-13) identifica a partir daí a invenção da Pesquisa Participante. Este autor afirma que “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história”. Da complexidade de aspectos que envolvem a Pesquisa Participante, a participação da equipe constitui-se num dos elementos componentes de seu alicerce.

Essa aproximação se dá a partir do momento em que se vislumbra uma convergência de atitudes favoráveis à perseguição de objetivos comuns. Nessa caminhada o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo (Brandão, 1985). Haguete (1987, pp.149-150) refere-se às pretensões da Pesquisa Participante que, de acordo com esta autora, são: um processo concomitante de geração de conhecimento por parte do pólo pesquisador e do pólo pesquisado; um processo educativo, que busca a intertransmissão e ‘compartilhamento’ dos conhecimentos já existentes em cada pólo; um processo de mudança, seja aquela que ocorre durante a pesquisa, que chamamos de mudança imediata, seja aquela projetiva, que extrapola o âmbito e a temporalidade da pesquisa, na busca de transformações estruturais – práticas – que favoreçam as populações. Trata-se de um caminho onde se tenta desvendar os “aspectos subjetivos da ação, percepções, definições, explicações”. O propósito desta pesquisa a partir do viés metodológico consiste em trabalhar na perspectiva da práxis, assim como da inserção de conhecimentos ditos populares na produção do conhecimento científico. Isso coloca o pesquisador frente às contradições às quais os próprios fundamentos da Pesquisa Participante estão sujeitos. De acordo com Haguete (1987), o processo educativo atinge a equipe envolvida e pesquisadores e participantes interagem na dialética do processo ensino/aprendizagem, constituindo-se uma mão dupla na busca da práxis.

2.1- Amostra

O universo de nossa pesquisa se constituiu em três (03) escolas públicas de Ensino Fundamental no bairro Restinga, em Porto Alegre-RS, Brasil e três (03) escolas públicas de Ensino Fundamental no bairro Medianeira em Osório-RS, Brasil. Os sujeitos da pesquisa foram a totalidade de professores, equipe diretiva e funcionários, pais e alunos das 4as, 5as e 8as séries das escolas envolvidas. Além desse universo, contemplamos também as lideranças comunitárias, conselheiros tutelares, profissionais da saúde, dentre outros profissionais que interagem no contexto escolar. As escolas foram definidas por estarem em uma região de grande vulnerabilidade social, bem como por terem registros constantes de situações de violência social e escolar.

2.2- Procedimentos e delimitações (Estratégias de ação)

Como parte dos procedimentos da Pesquisa Participante foram utilizados: aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, discussões através de grupos focais e planejamento coletivo em busca de estratégias/ações em prol da implementação da Cultura de Paz e Não-Violência nas escolas.

2.3- Primeiro momento – Diagnóstico de Manifestações de Violências, Conscientização e Análise do Cotidiano

No primeiro momento da pesquisa, os pesquisadores junto com os sujeitos da pesquisa, buscaram diagnosticar situações de violências nas escolas a partir do processo de análise do cotidiano manifesto, utilizando-se da observação participante. A observação participante consiste na presença dos pesquisadores no cotidiano pesquisado, utilizando-se de instrumentos como: diário de campo, entrevistas individuais ou coletivas semi-estruturadas e questionários. Estes instrumentos serviram como base para a identificação de focos de violência e suas manifestações no espaço escolar.

Passos de Montagem de Entrevistas Semi-Estruturada e Questionário: a elaboração do questionário envolveu os seguintes passos:

Passo 1

Primeiramente foi elaborado um banco de questões referentes à temática: Percepção da Violência e sua Repercussão. Levamos em consideração as seguintes variáveis: tamanho da escola; caracterização das condições sócio-econômicas e culturais da comunidade escolar; caracterização da composição familiar, do local de moradia; cultura da violência e presença de armas; contato com drogas; percepção das repercussões da violência nos estudos; reações dos alunos frente a uma agressão percepção das interações no ambiente escolar entre professores e alunos, assim como entre os alunos.

Passo 2

A partir das questões elaboradas no banco de questões, foi feita uma categorização temática, por temas convergentes, agrupando-se as respostas.

Neste passo foi feita a análise da relevância dos temas encontrados, da ordenação desses temas para a apresentação em forma de questionário definitivo aos sujeitos de pesquisa. Decidimos, a partir destas análises, a relevância e a convergência das questões para elaboração e construção de uma entrevista semi-estruturada, que se constituiu no Passo 3.

Passo 3

Neste passo, o objetivo foi o de testar as questões já categorizadas por temas convergentes. Será escolhida ao menos uma questão referente a cada tema convergente, para serem avaliadas em relação a sua pertinência no estudo, através de um questionário definitivo.

Passo 4

Este passo é de elaboração de um questionário fechado. Foi feito a partir da análise das respostas das entrevistas semi-estruturadas, e da reavaliação das questões categorizadas por temas convergentes. O questionário foi dividido em duas partes, ambas com base nas categorias encontradas no Passo 2, da construção do instrumento, já apresentadas acima. Na primeira parte, apresentamos questões semi-estruturadas, onde foi solicitado aos sujeitos que respondessem em ordem decrescente de importância. Na segunda parte, solicitamos que os sujeitos marcassem uma alternativa por questão, com um campo onde os sujeitos pudessem acrescentar suas observações, em relação à sua própria escolha, assim como

acrescentassem outras alternativas que, porventura, não constassem das alternativas oferecidas. Foi acrescentado nas orientações de resposta do próprio questionário, que não existiam questões certas nem erradas, e que o importante seria a opinião sobre as temáticas levantadas.

Passo 5

Entrevistas semi-estruturadas foram (e ainda estão sendo) feitas pelos pesquisadores e bolsistas, utilizando os mesmos critérios de aplicação para os questionários.

2.4- Segundo momento – intervenções e implementações de uma cultura de paz e não-violência

A pesquisa ainda encontra-se em fase da análise dos dados. Após finalizarmos a etapa diagnóstica, faremos o segundo momento da pesquisa, que consiste num momento de discussões coletivas, onde se buscará políticas e estratégias de implementações de uma Cultura de Paz e Não-Violência por parte da escola. As discussões ocorrerão a partir de encontros sistemáticos (semanal ou quinzenal), através de constituição de grupos de discussões focais e/ou gerais, por exemplo: discussões a partir de grupos focais com professores, grupos focais com os alunos, grupos focais com a comunidade de pais, etc., podendo haver momentos de discussões coletivas (mais gerais) com a participação de todos os envolvidos ou representantes.

3- Considerações preliminares

A partir das análises preliminares dos questionários aplicados e de algumas entrevistas já realizadas, podemos inferir que há uma receptividade em relação à proposta da pesquisa. Os professores, na sua grande maioria, entendem que é importante desenvolver discussões, estudar a temática, entender o fenômeno, bem como pensar coletivamente ações que possam ajudar a minimizar as situações de violência. Identificamos que os professores estão sensibilizados a construir coletivamente ações para implementar a cultura de paz e de não-violência nas relações interpessoais junto à comunidade escolar.

Além disso, constatamos o quanto é importante trabalharmos o protagonismo juvenil de forma que os jovens possam estar engajados em um processo de auto-estima, de valorização, de participação e cidadania, de forma a estarem motivados a reforçar a proposição de programas preventivos em relação à não-violência. Assim, conseguimos fortalecer a tentativa de conscientizar os atores sociais para que se tornem agentes multiplicadores de intervenções que venham a minimizar a violência.

Entendemos que, para conscientizar os professores no sentido de construir uma cultura de paz nas escolas é preciso trabalhar as suas concepções de mundo, as suas representações acerca das relações que estabelece, ou seja, a sua consciência política sobre os processos sociais. Por isso acreditamos que é importante ampliar a discussão sobre esse fenômeno, pois não basta apenas investigar o que pensam os professores, mas como pensam, qual o seu nível de pertencimento a esse grupo e a essa causa; só assim, acreditamos ser possível uma intervenção que faça a diferença nas suas consequências.

Nesse sentido, constatamos, através da bibliografia apresentada, que o conceito acerca do que seja cultura de paz e não violência ainda é pouco compreendido. Desta forma, como relata Muller (2006, p.12),

os conceitos básicos nos quais o nosso pensamento está estruturado e organizado, deixam pouco espaço para a ideia da não-violência. A violência, por outro lado, é inerente ao nosso pensamento e ao nosso comportamento. A não-violência ainda é um território inexplorado.

4- Referências

- Abramovay, Miriam (2002). *Percepções dos Alunos sobre as Repercussões da Violência nos Estudos e na Interação Social na Escola*. Trabalhos apresentados na Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades" - Brasília, Julho de 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?estante/oficio/oficio>.
- Arendt, Hannah (1994). *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará.
- Borau, J. L. Vázquez. (2005). *Constructores de paz: educar para la no-violencia activa*. Madrid: San Pablo.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1985). Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, p.7-14.
- Costa, Giseli Paim (2008). *Cidadania e participação – impactos da política social num enfoque psicopolítico*. Curitiba: Juruá.
- Haguete, Teresa M. F (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 163p.
- Jares, Xesús R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena.
- Melucci, Alberto (2004). *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos.
- Muller, Jean-Marie. (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena.
- Noronha, Olinda M. (2001). Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: Fazenda, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, p.137-143.
- Paoli, M. C. & Oliveira, F. de. (org.). (1998). *Os sentidos da democracia*. Petrópolis: Vozes.
- Patto, Maria Helena Souza. (1993). *Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Quatro.
- Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. (1997). *O meio interacional em transformação pelas novas tecnologias*. Ribeirão Preto: USP.
- Sandoval, Salvador Antonio Mireles. (1994). Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In: Spink, M. J. (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2001). The Crisis of the Brazilian Labor Movement and the Emergence of Alternative Forms of Working-Class Contention in the 1990s. *Revista Psicologia Política*. 1, (1), 173-195. São Paulo: SBPP.