

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SANDRA MORAES DA SILVA CARDOZO

**CONFLITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES DE
TESES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1999 A 2016**

SÃO CARLOS - SP

2019

SANDRA MORAES DA SILVA CARDOZO

CONFLITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES DE
TESES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1999 A 2016

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa “Educação escolar: teoria e práticas”, na área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos - SP
Fevereiro de 2019

**Ficha Catalográfica elaborada pelo DePT
da Biblioteca Comunitária/UFSCar**

Cardozo, Sandra Moraes da Silva

Conflito e violência na escola de Educação Básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016 / Sandra Moraes da Silva Cardozo. -- 2019.

232 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Roseli Rodrigues de Mello

Banca examinadora: Celso Luiz Aparecido Conti, Lucimara Cristina de Paula, Patrícia de Mello, Renata Maria Moschen Nascente

Bibliografia

1. Conflito e violência na escola. 2. Práticas democráticas deliberativas e dialógicas . 3. Expansão das liberdades e capacidades. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Sandra Moraes da Silva Cardozo, realizada em 28/02/2019:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula
UEPG

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Profa. Dra. Patricia de Mello
UNESPAR

DEDICATÓRIA

Dedico aos profissionais da Educação Básica que lutam incansavelmente por uma Educação Revolucionária, Democrática e Dialógica.

AGRADECIMENTOS

A tese foi compartilhada com muitas pessoas em várias regiões do Brasil, em especial
Gratidão:

Aos meus familiares, em especial, a minha mãe Bazinha Moraes da Silva Cardozo e ao meu pai Joaquim de Sousa Cardozo, que são meus exemplos de superação, ousadia e amor.

Aos amigos do Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Juntos construímos laços de carinho, respeito e um profundo sentimento de amor nestes quatro anos de convivência e solidariedade. Para com todos vocês tenho uma Gratidão Eterna.

À minha orientadora, Roseli Rodrigues de Melo, que foi um exemplo de relação dialógica e democrática. Mostrou-me que é possível uma orientação baseada na igualdade, na amorosidade e na coerência teórica e prática.

Aos professores do Programa em Educação que me guiaram num mundo de reflexões sobre a ciências humanas e sua relação com o compromisso político e social de transformação.

Aos professores: Celso Luiz Aparecido Conti, Lucimara Cristina de Paula, Patrícia de Mello e Renata Maria Moschen Nascente da banca de defesa que foram tão generosos, dedicados e prestativos nas recomendações, possibilitando a concretude desta pesquisa.

Aos colegas do Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima pelo apoio e confiança no meu profissionalismo.

À Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Roraima pelo apoio e orientações no processo de doutoramento.

À secretaria do Curso, em nome da Silvana Aparecido Felix, pelo profissionalismo em minhas solicitações.

À Capes pela bolsa no período final do Doutorado. Reafirmo a importância da bolsa de estudo que possibilitou o acesso aos intercâmbios de conhecimentos e culturais.

*Para mim a história se faz na práxis, na luta,
no conflito, no antagonismo, na divergência.*

(PAULO FREIRE, 1995. p. 34 - Pedagogia:
Diálogo e Conflito)

RESUMO

Este estudo analisou as teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, entre os anos de 1999 a 2016, sobre a temática conflitos e violências escolares, no contexto da Educação Básica. A pesquisa teve como objetivos gerais analisar as principais contribuições das pesquisas sobre conflitos e violências escolares para educação básica, identificando os fatores que favorecem uma convivência respeitosa e os obstáculos que impedem a construção de relações respeitadas no contexto da educação básica. Objetivou relacionar os resultados apresentados nas teses com a categoria histórica denúncia-anúncio em Freire (1981, 1995, 2000, 2014) e as categorias inter-relacionais prática deliberativa dialógica e inclusão de pessoas em Habermas (2002 e 2012) e expansão das liberdades em Sen (2010) para verificação de proximidades e distanciamentos. A coleta de registro se centrou nos bancos de dados da plataforma eletrônica de indexação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal da pesquisa foi delimitado metodologicamente para compor um cenário mais amplo sobre a temática de estudo. A pesquisa foi de modalidade bibliográfica. A condução metodológica de coleta de registro foi da abordagem qualitativa e quantitativa. Optamos pelo suporte da análise de conteúdo, da análise probabilística estatística e dos princípios da metodologia comunicativa crítica. Foram coletadas 64 teses na plataforma de indexação da CAPES, usando os critérios de inclusão e exclusão definidos no estudo. Tivemos o acesso para análise de seus conteúdos integrais de apenas 56 teses. A fundamentação teórica baseou-se nas contribuições de Freire (1981, 1995, 2000, 2014), Habermas (1987, 2002, 2012) e Sen (2010) sobre os conflitos e violências escolares. Os resultados destacam que as mediações mais efetivas são aquelas baseadas em práticas deliberativas democráticas e dialógicas em que toda a comunidade escolar se torna representativa nas decisões e deliberações e que seja livre para expandir suas capacidades de ação e comunicação no ato educativo. As práticas orientadas pelo autoritarismo e pela coerção são mais danosas e prejudicam as interações educativas e pedagógicas nas escolas e retroalimentam práticas violentas. Propomos uma estratégia analítica para avaliação da relevância de uma pesquisa no contexto da educação básica a partir das categorias históricas “denúncia-anúncio” em Freire (1981, 1995, 2000, 2014) e as categorias inter-relacionais “prática deliberativa dialógica” e “inclusão de pessoas” em Habermas (2002 e 2012) e “expansão das liberdades” em Sen (2010). Acreditamos que as categorias em Freire (1981, 1995, 2000, 2014), Habermas (2002 e 2012) e Sen (2010) possam ser usadas para avaliação e validação das ações na escola destinadas à superação das violências e mediações de conflitos.

Palavras-chave: Conflito e violência na escola. Mediação dialógica. Práticas democráticas deliberativas. Expansão das liberdades e capacidades.

ABSTRACT

This study analyzed PhD dissertations produced in Education Graduate Programs in Brazil, from 1999 to 2016, on the issue of conflicts and school violence in the context of Basic Education. The goal of this research was to analyze the main contributions of works on conflicts and school violence in basic education, identifying the factors that favor a respectful coexistence and the obstacles that impede the construction of respectful relationships in the context of basic education. In addition, this research aimed to relate the results of these dissertations with Freire's (1981, 1995, 2000, 2014) inter-relational categories of deliberative dialogic practice, Habermas's (2002, 2012) view on people inclusion and Sen's (2010) ~~take~~ expansion of the liberties for the verification of proximity and distancing. The data collection was focused on the databases of the indexing platform of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The temporal period of the research was methodologically delimited to encompass a broader scenario on the topic of the study. The research was bibliographic. Our approach was qualitative and quantitative, supported by the content analysis, statistical probabilistic analysis and the principles of critical communicative methodology. 64 theses were collected on CAPES indexing platform, using the inclusion and exclusion criteria defined in the study. We had access to only 56 PhD dissertations. The theoretical fundamentals were based on the contributions of Freire (1981, 1995, 2000, 2014), Habermas (1987, 2002, 2012) and Sen (2010) on school conflicts and violence. The results highlight that the most effective mediations are those based on democratic and dialogical deliberative practices in which the whole school community becomes representative in decisions and deliberations and is free to expand its capacities of action and communication in the educational act. Authoritative and coercive practices are more harmful and impair educational and pedagogical interactions in schools and feedback on violent practices. We propose an analytical strategy to evaluate the relevance of research in the context of basic education from the historical categories "denunciation/annunciation" in Freire (1981, 1995, 2000, 2014) and the interrelated categories "dialogic deliberative practice" and "people inclusion" in Habermas (2002 and 2012) and "expansion of freedoms" in Sen (2010). We believe that the categories in Freire (1981, 1995, 2000, 2014), Habermas (2002 and 2012) and Sen (2010) ~~can~~ may be used to evaluate and validate actions in school aimed at overcoming violence and conflict mediations.

Keywords: Conflict and violence in school. Dialogical mediation. Deliberative democratic practices. Expansion of liberties and capabilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Menções em Freire sobre conflito	26
Quadro 2 – Filtros: Áreas de conhecimentos X modalidade	65
Quadro 3 – Filtro: Título X contexto escolar	66
Quadro 4 – Resultado das compilações das teses	67
Quadro 5 – Correntes pedagógicas contemporâneas.....	76
Quadro 07 – Exemplos de Excertos –Teorias abordadas I	80
Quadro 8 – Exemplos de Excertos –Teorias abordadas II	81
Quadro 9 – Exemplos de Excertos dos tipos de pesquisas - Parte I	89
Quadro 10 – Exemplos de Excertos dos tipos de pesquisas - Parte II	90
Quadro 11 – Exemplos de Excertos dos métodos das pesquisas I	94
Quadro 12 – Exemplos de Excertos dos métodos de pesquisas II	95
Quadro 13 – Exemplos de Excertos das técnicas de pesquisa I.....	98
Quadro 14 – Exemplos de Excertos das técnicas de pesquisa II	99
Quadro 15 – Exemplos de Excertos das modalidades de análise das pesquisas I	101
Quadro 16 – Exemplos de Excertos das modalidades de análise das pesquisas II	102
Quadro 17 – Níveis básicos de análises	107
Quadro 18 – Dimensões excludentes	110
Quadro 19 - Dimensões transformadoras	123
Quadro 20: Categoria Histórica em Freire (2014, 2000,1981) e as categorias inter-relacionais em Habermas (2002,2012) e em Sen (2010)	138
Quadro 21 – Distanciamentos em Freire (2014, 2000,1981), Habermas (2002,2012) e Sen (2010)	142
Quadro 22 –Exemplos de Excertos: Ênfase na Denúncia e/ ou Anúncio	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de compilação da coleta	66
Figura 2 - Esquema de análise das teorias	75
Figura 3 - Esquema de análise da dimensão metodológica	86
Figura 4 - Esquema de análise dos elementos excludentes e transformadores	109
Figura 5 - Modelo analítico da categoria histórica e das categorias inter-relacionais	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção por sexo	70
Tabela 2– Produção x região	71
Tabela 3 – Produção por instituição pública	72
Tabela 4 – Produção por instituição privada	73
Tabela 5– Produção bienal	74
Tabela 6 – Teorias abordadas	77
Tabela 7 – Teorias abordadas (continuação)	78
Tabela 8 – Alegações de conhecimentos alternativas em Creswell (2007)	82
Tabela 9 – Relação com as alegações de conhecimentos alternativos em Creswell (2007)..	83
Tabela 10 – Relação com as alegações de conhecimentos alternativos em Creswell (2007) - continuação	84
Tabela 11 – Tipo de pesquisas e/ou metodologias	87
Tabela 12 – Métodos das pesquisas	91
Tabela 13 – Técnicas empregadas nas pesquisas	96
Tabela 14 – Modalidade de análises das pesquisas	100
Tabela 15 – Local de realização da pesquisa e Nível de ensino investigado	103
Tabela 16 – Participantes e/ou colaboradores da pesquisa	104

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

CA - Comunidade de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CVE- Conflitos e Violências Escolares

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MDRC - Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos

NIASE -Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

PPGE - Programas de Pós-graduação em Educação

PUC- RGS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RR- Estado de Roraima

SEED - Secretaria Estadual de Educação e Desportos

UCB- Universidade Católica de Brasília

UCG - Universidade Católica de Goiás

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRR- Universidade Federal de Roraima

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, DE JÜRGEN HABERMAS E AMARTYA SEN PARA ANÁLISE PARA SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS E DAS VIOLÊNCIAS	23
2.1 As contribuições de Paulo Freire para análise dos conflitos	23
2.2 Concepção de conflito social e político em Paulo Freire	26
2.3 As formas mais efetivas de mediação do conflito escolar em Paulo Freire	32
2.4 As contribuições de Jürgen Habermas e Amartya Sen para a superação da violência	43
2.5 O Sistema e o Mundo da Vida na teoria de Jürgen Habermas (1987, 2002, 2012)	45
2.6 A superação da violência pela Democracia Deliberativa em Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002)	48
2.7 Ampliação das Capacidades Humanas para superação da violência em Amartya Sen (2010)	52
3 A PESQUISA E SUA DIMENSÃO METODOLÓGICA	57
3. 1 A metodologia da pesquisa	60
3.1.1 O banco de dados acessado	62
3.1.2 Período da coleta dos registros	63
3. 2 Procedimentos de coleta dos registros	65
4 ANÁLISE DAS TESES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIROS	69
4.1 Análise dos dados estatísticos	69
4.1.1 Caracterização geral das produções	70
4.1.1.2 Produção por sexo	70
4.1.1.3 Produção por região	71
4.1.1.4 Produção por instituição pública	72
4.1.1.5 Produção por instituição privada	73

4.1.1.6 Produção por biênio	74
4.2 Análise qualitativa dos dados	75
4.2.1 Análise das tendências teóricas das teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileira	76
4.2.2 Análise dos percursos metodológicos das teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileira	86
4.3 Análise dos elementos excludentes e transformadores que influenciam nas relações escolares	106
4.3.1 Os elementos excludentes que impedem uma mediação adequada do conflito e para a superação da violência na escola	111
4.3.2 Os elementos transformadores que contribuem para uma mediação adequada do conflito e para a superação da violência na escola	124
5 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES DE FREIRE (1981, 2000, 2014), HABERMAS (2002, 2012) E SEN (2010) COM OS RESULTADOS DAS PESQUISAS	138
5.1 As categorias históricas e as categorias inter-relacionais	141
5.2 Distanciamentos nos resultados das teses em relação à categoria histórica e às categorias inter-relacionais	143
5.3 Aproximações com os resultados das teses em relação à categoria histórica e às categorias inter-relacionais	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
7 REFERÊNCIAS	164
8 APÊNDICES	172
9 ANEXOS	222

1 INTRODUÇÃO

Em última análise, o conflito é a parteira da consciência (FREIRE, 1986, p. 106) - Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor.

Esta tese não foi a pesquisa que fazia parte do projeto inicial. O contexto era crianças indígenas surdas, mas devido a um acidente que sofri e as dificuldades para obtenção de autorização dos órgãos competentes não foi possível a sua realização. O projeto inicial estava ligado à função que exercia como professora adjunta de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade Federal de Roraima. A partir desses desafios, fomos lançadas a olhar outras problemáticas existentes no Estado de Roraima.

O caminho adotado teve um sabor desafiador, pois vivenciamos momentos de inquietude, provocações teóricas e metodológicas no processo de estudo e, ao mesmo tempo em cada etapa de produção desta, reafirmava o compromisso político e social com a Educação Básica: pública, laica, igualitária, inclusiva, democrática, dialógica e gratuita. Ao reafirmar esses princípios no Estado de Roraima já em si uma ousadia, uma persistência, resistência de luta e uma utopia.

A pesquisa apresentada neste estudo foi construída no diálogo com amigas professoras das escolas estaduais, com a orientadora, com colegas da Universidade Federal de Roraima e de uma escuta atenta de outros enunciados sobre as violências escolares que ecoavam nas mídias sociais e televisivas. Dois enunciados se apresentavam com mais intensidade. O primeiro enunciado vem dos profissionais da educação, de que a violência nas escolas são frutos da ausência de educação (disciplinamento) dos filhos pelos pais ou responsáveis e pela falta de condições estruturais e pedagógicas para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Os estudos realizados por Satyro e Soares (2007, 2008) pelo Instituto de Economia Aplicada (IPEA) apresentam que as condições da infraestrutura das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental da Educação Básica afetam os resultados escolares, em relação ao aprendizado dos alunos. Afirmam ainda que outros fatores como os insumos (quantidade de alunos por turma, gastos por aluno, formação dos professores, salários dos profissionais da educação e resultados das avaliações dos professores) são muito importantes na definição dos resultados educacionais.

Em relação ao fenômeno das violências em escolas públicas, o relatório apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), a partir dos resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar referente ao ano de 2015 para a região Norte, aponta um aumento nas violências e nos abusos contra crianças e adolescentes. Os dados apresentados pelo IBGE (2016) indicam que os alunos, da região Norte, entre 10 e 14 anos, apresentam os seguintes percentuais: a) Relações sexuais forçadas: o Estado de Roraima possui um dos maiores percentuais de casos, com 7,3%; b) Uso de armas brancas: a região Norte apresentou maior índice de uso, com um percentual de 9,7%; c) Alunos de 9º ano que declaram já terem tido relações sexuais: a região Norte possui um dos maiores índices com 36,1%; sendo o Estado de Roraima com 41,4% e o Amazonas com 40,5%; d) Estudantes de escolas públicas que já foram feridos: a região Norte apresentou o maior percentual com 14,3%, sendo que dois municípios de Roraima, Boa Vista (16,3%) e São Luís do Anauá (15,4%), tiveram as frequências relativas mais elevadas de escolares que relataram alguma ocorrência de ferimentos sérios em brigas e/ou lutas físicas. Estes dados representam que o Estado de Roraima possui significativos índices de violência e de vulnerabilidade entre crianças e adolescentes.

O segundo enunciado vem da Secretaria Estadual de Educação e Desportos – (SEED) de que as violências escolares devem ser enfrentadas com a transformação de escolas estaduais públicas em escolas militarizadas, o que de fato veio a acontecer. O governo estadual impôs o modelo de escolarização militarizada na rede pública do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em 18 escolas. Este Modelo é usado por outros governos estaduais e /ou municipais no país.

A estratégia de enfrentamento (modelo de militarização) das violências escolares pelo governo vai de encontro com as pesquisas realizadas no Brasil sobre o fenômeno, que destacam várias ações mais efetivas para a redução da violência. Este modelo de enfrentamento das violências apenas expressa que cada vez mais as estratégias de enfrentamentos para redução das violências são baseadas em ações mais rígidas, coercitivas e policiais, sem a participação da comunidade escolar e sem uma discussão democrática sobre seus efeitos a curto, a médio e a longo, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Embora a pesquisa atual não tenha o foco na questão da militarização das escolas públicas do Estado de Roraima, foi um dos motivos que levou a pesquisadora a estudar o fenômeno sobre conflitos e violências escolares. Os enunciados divulgados pelo governo

defendem a escola militarizada¹ como modelo de política pública para a redução das violências escolares em Boa Vista-RR. Analiso² que isso provoca uma distorção de sentidos e práticas nas escolas, estimulada pela intensa propaganda midiática do governo sobre a escola pública militarizada de sucesso, camuflando denúncias de agressões contra professores e alunos, além de recursos financeiros diferenciados para uma mesma modalidade de ensino.

Para obter uma visão preliminar sobre as discussões já produzidas sobre conflitos e violências escolares, busquei estudos já realizados. Trago apenas as contribuições de várias leituras feitas, que auxiliaram na definição da minha pergunta de pesquisa. Nos estudos de Noleto (2004), Codo (2006), Abramovay (2005,2012), Abramovay e Castro (2006) e Ortega e Del Rey (2002) destaco que a existência de poucas práticas democráticas, sendo exercitadas na escola, não mobiliza intervenções mais efetivas para a superação das violências.

As leituras realizadas permitiram o esclarecimento sobre as multiplicidades de concepções³ sobre violências e que as distorções conceituais têm efeitos práticos nas interações nas escolas, o que podem gerar um ciclo de reforço para a intensificação de mais violências, já que os conflitos são concebidos como anomalias e as violências acabam se tornando banalizadas.

Os estudos de Vinha (2003), Vinha e Tognetta (2009), Fernandes (2010); Ramos (2013); Zacarias (2009); Marques (2015); Marques (2015), Santos (2010), Santos (2018) analisam que um ambiente mais cooperativo, com mais diálogo, humanizado e sensível contribui positivamente para aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. Os autores argumentam que as estratégias de conter, evitar e ignorar e a culpabilização dos alunos e da família geram retroalimentação de práticas coercivas e punitivas que não contribuem para a construção de uma autonomia individual e uma ética de autorregulação de suas ações e atitudes.

As contribuições do autor Bernard Charlot (2002) permitiram a compreensão de que existem três tipos de violências: violência (golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos); incivildades (humilhações e palavras grosseiras) e a violência simbólica ou institucional (que inclui relações violentas entre professores e alunos). Além da violência contra o patrimônio ou material da escola e as incivildades, existe a violência simbólica que se manifesta pelo uso do poder institucional (promove a violência) e a violência

¹ Decreto nº 24.851-E-2018 do Governo de Roraima que cria a Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima, publicado no dia 5 de março no DOE (Diário Oficial do Estado).

² Uso o verbo na primeira do singular para explicitar o sentido de autoria própria apenas na introdução.

³ Uso do termo para explicar a dificuldade de definir violências escolares, devido aos vários enfoques sobre o tema.

gerada pelos problemas internos da escola (relações interpessoais e de operacionalização da atividade educativa no dia a dia).

Chauí (1999, p. 02) auxiliou na conceituação de que o objetivo da violência é provocar medo, insegurança e estabelecer o poder, pois a violência “é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror.” As reflexões dos autores auxiliaram na compreensão da violência manifestada na escola e sua relação com o contexto social, político, econômico mais amplo.

Na tese, uso apenas as contribuições de Freire (1986, p. 106) que anuncia que “o conflito é a parceira da consciência”. Isso significa que o conflito é um fenômeno inerente à condição humana e que não pode ser eliminado, mas mediado adequadamente, para a promoção de uma cultura da paz. Negar os conflitos na escola, impossibilita a discussão das contradições da realidade em que vivemos.

A concepção de violência que comungo vem das contribuições de Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002, 2003, 2012) e Sen (2010) e será aprofundada na seção posterior. Em Habermas (1987a, 1987b, 2002, 2012), a violência é a ausência de diálogo entre os pares, pois impossibilita a convivência entre as diferenças. A superação da violência vem da construção de normas de convivência baseadas pelo princípio da democracia deliberativa, em que o consenso ocorra por meio de argumentos racionais entre os pares. Em Sen (2010), superação das violências vem com as expansões das liberdades dos cidadãos. Essas liberdades ancoradas em enunciados ético-normativos construídos na própria comunidade.

Após a revisão bibliográfica inicial, outras dúvidas e indagações foram suscitadas, o que motivou o interesse em aprofundar a temática de estudo “conflitos e violências escolares”. A relevância deste estudo se justifica na tentativa de contribuir com as práticas pedagógicas da escola, no país e na necessidade de reafirmar que a escola está relacionada com o contexto mais amplo das relações sociais e políticas. Espero que esta pesquisa possa motivar professores e gestores a usarem as evidências científicas para definição de mediações mais efetivas que potencializem a aprendizagem e contribuam com um clima escolar respeitoso, democrático e dialógico.

Diante disso chegamos ao seguinte problema de pesquisa: **Quais as contribuições das teses dos Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Educação para a educação básica em relação à superação dos conflitos e às violências escolares?**

E com os **objetivos gerais** pretendo:

1. Analisar as principais contribuições das pesquisas sobre conflitos e violências escolares para educação básica, identificando os fatores que favorecem uma convivência respeitosa e os obstáculos que impedem a construção de relações respeitadas no contexto da educação básica, à luz do referencial teórico desta pesquisa;

2. Relacionar os resultados apresentados nas teses com a categoria histórica “denúncia-anúncio” em Freire (1981, 1995, 2000, 2014a) e as categorias inter-relacionais “prática deliberativa dialógica” e “inclusão de pessoas” em Habermas (2002 e 2012) e “expansão das liberdades” em Sen (2010), para verificação de proximidades e distanciamentos.

Com os **objetivos específicos** busco:

a) Evidenciar o desenho das teses em relação aos vínculos institucionais, à localização geográfica e à distribuição temporal da produção, identificando abordagens teóricas e metodológicas;

b) Identificar os fatores que favorecem e desfavorecem convivências respeitadas no contexto da educação básica;

c) Analisar os resultados das teses para verificação de aproximações e distanciamentos com base nas categorias de análise de Freire (1981, 2000, 2001, 2014a), Habermas (1987a, 2012, 2002) e Sen (2010).

A hipótese da pesquisa apoia-se nos estudos de Freire (1981, 1986, 1992, 2000, 2014a), Habermas (1987a, 2012, 2002) e Sen (2010), ao considerar que: **as teses dos Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Educação contribuem para a compreensão dos conflitos e violências escolares na educação básica, mas poucos consideram a relação denúncia-anúncio nas inter-relações com a inclusão de pessoas, para a expansão das liberdades na condução de suas pesquisa rumo à educação libertadora.**

A tese está estruturada em nove seções. Na segunda, apresentamos⁴ a posição teórica sobre conflitos e violências escolares em Freire (1981, 1986, 1992, 2000, 2014a), Habermas (1987a, 2002, 2012) e Sen (2010). Na terceira seção, apresentamos a modalidade de pesquisa bibliográfica e os procedimentos de coleta de registros. Na quarta seção, organizamos a análise dos dados quantitativos e qualitativos das teses dos Programas de Pós-graduação em Educação Básica brasileiros. Para a análise estatística, optamos pelo uso da Técnica de Estatística Descritiva, por meio do software estatísticoR. Para análise qualitativa dos dados

⁴ No decorrer do trabalho usamos o verbo na primeira pessoa do plural para marcar a autoria dialógica entre orientadora e orientanda. Além de enunciar as várias vozes em interação durante o processo de produção e a parceria no comprometimento com o conteúdo enunciado.

(termo usado para definir que o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções), utilizamos os princípios da investigação da Metodologia Comunicativa Crítica⁵ elaborado por Gómez et al. (2006) e análise de Conteúdo de Bardin (1977). Na quinta seção, analisamos as aproximações e distanciamentos a partir das categorias históricas em Freire (1981, 2000, 2014a) e as categorias inter-relacionais em Habermas (1987a, 2012, 2002) e Sen (2010).

Na sexta seção, realizamos as considerações finais sobre os resultados alcançados nos estudos, relacionando com as perguntas e objetivos da pesquisa. Na sétima, oitava e nona seções identificamos respectivamente, as referências, os apêndices e os anexos.

Esperamos que pesquisa possa provocar reflexões que possibilitem superar concepções equivocadas e simplistas sobre os conflitos e violências no contexto escolar vivido pelas crianças, adolescentes, jovens e seus professores. Esperamos também que os resultados da pesquisa sejam socializados na comunidade escolar por meio de oficinas, cursos, palestras e outras atividades na escola. Que a pesquisa possa motivar professores e acadêmicos para o estudo e a investigação de outras dimensões nas quais os conflitos e violências nas escolas de Roraima se manifestam e que juntos possamos ampliar os índices de pesquisa na região Norte sobre a temática e suas diferentes interconexões com o contexto educativo, político e social amazônico.

⁵ Metodologia Comunicativa Crítica, elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, e a partir de 2001 no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, DE JÜRGEN HABERMAS E AMARTYA SEN PARA ANÁLISE PARA SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS E DAS VIOLÊNCIAS

Nas próximas subseções, vamos dialogar sobre os conflitos e violências com as contribuições de Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b), Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002, 2012) e Amartya Sen (2010).

2.1 As contribuições de Paulo Freire para análise dos conflitos

O encontro com Paulo Freire se deu no início deste doutorado, ao cursar a disciplina “Paulo Freire e a Educação no Brasil (EDU-001)”, ministrada pela professora Fabiana Marini Braga. A disciplina possibilitou uma compreensão das principais obras do autor e contribuiu para retroalimentar a nossa esperança na transformação do contexto escolar. Foi a primeira vez que tivemos acesso às obras de Paulo Freire com bastante profundidade e diálogo com os pares. A partir da experiência na disciplina, o interesse sobre as ideias de Freire foram nos encantando e direcionando a condução da pesquisa.

Devido a um acidente em 2017, a pesquisa foi para outro caminho, mas Freire (2014) continuou como uma chama latente. De 2017 a 2018 fomos aprofundando o estudo sobre a concepção de conflito em Freire. As obras mais usadas foram: Ação Cultural para a liberdade (1981), Medo e Ousadia – O cotidiano do professor (1986), Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido (1992), Pedagogia: diálogo e conflito (1995), Política e educação: ensaios (2001), Educação na cidade (2005), Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (2011), Pedagogia do oprimido (2014a) e Pedagogia da autonomia. (2014b).

Ao dialogar com Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b) percebemos que sua visão sobre mediação de conflitos e de superação das violências é singular e dialeticamente dialógica. Ao criar a teoria da dialogicidade deu um salto qualitativo na compreensão das relações de interações humanas no contexto social e educativo que não percebemos em outros autores. Analisamos que as obras de Paulo Freire possuem uma contribuição fundamental para a superação das violências no contexto atual, porque nos ajudam a pensar em duas questões centrais:

A primeira questão é que Paulo Freire (1992, 2011, 2014a) nos auxilia sobre o pensamento de que os conflitos e as violências são intensificados por uma negação do diálogo nas interações sociais e educativas. O que significa que a superação das violências e dos conflitos só tem sentido em relação às intersubjetividades dos sujeitos mediados pelo diálogo com o mundo, para a busca de soluções concretas no contexto vivido por todos. Trazemos o conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1992, 2011, 2014a) por ser um conceito revolucionário, crítico e emancipador. Paulo Freire (1992, 2011, 2014a) relaciona o diálogo na forma como o sujeito é interpelado e se posiciona no e com o mundo, pois “dizer a palavra é um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo” (FREIRE, 2011, p. 90).

O diálogo deve ser a pronúncia de mulheres e homens livres ao agir no mundo, e ao fazê-lo constroem sentidos na mediação com os outros seres humanos em sua integralidade. Logo é prática de liberdade. É prática porque carrega a sua existência material e histórica. É liberdade porque ao fazer leitura (construção de sentidos) do mundo se cria e reinventa um novo jeito de representar o mundo. E a partir disso, somos mundos no mundo usando a linguagem, a cultura e o diálogo.

O diálogo é o elemento articulador da situação-problematização (tensões) em direção às sínteses criativas e críticas das subjetividades das análises da situação-problema, colocando em dúvida as certezas que geraram os conflitos iniciais. Para tanto é fundamental que o professor que se faça crítico e radical, na relação pedagógica, dialogue verdadeiramente com seus estudantes para que possam “desvendar as dimensões profundas da realidade que se ocultam sob [...] as redes de mitologia” (FREIRE, 2011, p. 96-97). Pedagogia crítica é dialética no ato dialógico de se colocar frente aos desafios do mundo.

A segunda questão é que Paulo Freire (1981, 1986, 1995, 2000, 2014a, 2014b) nos convida à solidariedade como dever ético-estético de agir no mundo por meio de uma pedagogia crítica. A importância do compromisso educativo como ato político de libertação de todas as crianças para a superação de qualquer forma de exploração e de violências. Isso exige uma pedagogia crítica que possibilite a imersão dos estudantes na consciência do mundo, pois é na consciência como existencial de ser e estar com e no mundo que os homens se conscientizam.

Ao problematizar a pedagogia crítica, Paulo Freire (2011, p. 89) argumenta que “uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de “certezas”. Quanto mais “inquieta” for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará”. Esta pedagogia problematizadora é crítica na medida em que estimula o *Pensar certo*. O termo

Pensar certo é usado por Paulo Freire (2011, 2005, 2014a) para expressar a coerência entre o dito e feito frente aos desafios do mundo e para explicar o sentido de permanente busca por uma prática dialógica e democrática.

Quando as pessoas se conscientizam se tornam mais comprometidas com a sua libertação em comunhão⁶ com os outros. Isto é, “os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo [...]. A pedagogia crítica, por ser radical, não nega e nem silencia os conflitos, mas os coloca em questionamentos nos contextos em que são gerados, pois, “o papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente” (FREIRE, 2011, p. 82). O termo radical é usado por Paulo Freire (2011) em suas obras para expressar o sentido de criticidade, coerência estética e ética, ao se posicionar no e com o mundo.

As ideias de Paulo Freire contribuem para a superação das violências no contexto educativo, porque apresentam elementos singulares para pensarmos a escola em comunhão com toda a comunidade escolar, de forma verdadeiramente dialógica e coerentemente comprometida com a transformação dela.

Para aprofundar o diálogo com Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b), esta seção foi dividida em duas subseções por uma questão didática de compreensão das reflexões apresentadas.

⁶ Termo usado por Freire (2014, p. 71) na Pedagogia do Oprimido para expressar a relação em colaboração, em união em ‘pé’ de igualdade no processo de conhecer e aprender.

2.2 Concepção de conflito social e político em Paulo Freire

Nesta subseção organizamos o Quadro 1 para apresentar as ocorrências em que a palavra conflito(s) aparece(m) nas obras de Paulo Freire. No Quadro 1 abaixo, percebemos que o conflito em Freire possui mais intensidade de reflexões em determinadas obras.

Quadro 1: Menções em Freire sobre conflito(s) e conflitualidade

Nº	Ano da publicação	Edição	Obra do autor	Termo-chave	Frequência na obra
1.	2014b	49 ^a	Pedagogia da autonomia	Conflito (s)	02
2.	2014a	11 ^a	Pedagogia do oprimido	Conflito (s)	02
3.	1981	5 ^a	Ação Cultural para a liberdade	Conflito (s)	8
				Conflitiva(mente)	02
4.	1978.	2 ^a	Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo	Conflito (s)	06
5.	1979	12 ^a	Educação e Mudança	Conflito (s)	06
6.	1992	1 ^a	Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido	Conflito (s)	13
7.	1997	1 ^a	Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar	Conflito (s)	05
8.	2000	1 ^a	Pedagogia da indignação	Conflito (s)	04
9.	2001	5 ^a	Política e educação: ensaios	Conflito (s)	09
10.	1995	4 ^a	Pedagogia: diálogo e conflito	Conflito (s)	33
11.	1986	1 ^a	Medo e Ousadia – O cotidiano do professor	Conflito (s)	11
Total de menções					101

Fonte obras de Paulo Freire. Modelo criado pela autora em outubro de 2017. A ordem do quadro seguiu a sequência de estudo realizada e não a sequência cronológica das publicações das obras.

Ao estudarmos as obras de Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2005, 2011, 2014a, 2014b), analisamos que o termo conflito está relacionado a três dimensões principais:

1. A primeira dimensão está relacionada com **os conflitos entre classes sociais ou grupos sociais.** Nas relações políticas e sociais, as contradições entre classes sociais ou

grupos sociais tornam-se arena de disputas. A classe trabalhadora, em defesa de seus direitos e para a conquista da consciência libertária, luta por dignidade humana em sociedade.

Para Paulo Freire (1981), a conflitualidade entre classes e ou grupos sociais é necessária como “expressão histórica das próprias contradições em confrontação. Daí que toda tentativa de solução dos conflitos que não tenha em vista a superação da contradição que os gera, de um lado, apenas os abafa; de outro, serve às classes dominantes” (FREIRE, 1981, p. 1001). Paulo Freire (1981) faz menção às lutas de classes e/ou grupos sociais como expressões da natureza dos conflitos sociais, já que a existência de contradições e injustiças sociais entre classes e grupos sociais gera os conflitos em sociedade. A questão não é evitar os conflitos de classes e ou grupos sociais, mas tornar visível a sua gênese, problematizando suas múltiplas manifestações, na busca por mais dignidade humana.

Para Paulo Freire (1981), o objetivo dos conflitos não é a negação de suas manifestações em sociedade, ou a negação dos conflitos entre classes sociais; é, antes de tudo, permitir a existência de práticas mais democráticas nas relações sociais, políticas e culturais. Para tanto, é necessária a consciência libertária intencional e uma ideologia transformadora que se tornam libertação na práxis dos homens, pois “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1981, p. 79).

Freire dialoga que o conflito entre classe ou grupos sociais precisa ser assumido pela classe explorada, trabalhadora e dominada, por meio da ação de anúncio e denúncia em que se torna esperança revolucionária de transformação da situação de exploração e dominação, pois “não há consciência popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas.” (FREIRE, 1981, p. 66).

O conflito é condição fundamental para a construção de uma nova sociedade e é o balizador da qualidade das relações sociais e da justiça social. Assim, o conflito não é o contrário de harmonia e paz. O contrário de conflito é a inércia, a apatia, a indiferença, a injustiça e a desesperança nas relações com o mundo. O conflito expressa a relação de exploração, inquietude, de desavença, de insatisfação, isso é, expressa a força vital, que é a vida em relação, pois o conflito é “parteira da consciência”, pois cria as condições para as mudanças sociais e políticas na busca por qualidade de vida (FREIRE, 1986, p.106).

Paulo Freire (1979) afirma que conflito e diálogo são dialeticamente atuantes na relação de superação das contradições sociais, pois “o diálogo e o conflito se articulam como

estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos.” (FREIRE, 1995, p 09). Excluir o diálogo das conflitualidades é ingenuidade. O diálogo sem conflito seria um pseudodiálogo, visto que são dialéticos, a inexistência de um, seria, a negação do outro, logo, seria a negação completa da natureza do conflito que o gerou. O diálogo é compromisso social em busca de vida mais justa, indo além das relações de poder verticalizadas, e o conflito é que mantém viva a chama do querer *Ser mais*. O termo *Ser mais*, é usado por Paulo Freire (1995, 20014a) para expressar o sentido ontológico do ser.

A luta de classe em Paulo Freire (1992) não é único motor da história, mas negar sua importância na superação da exploração seria a negação de interesses conflituosos entre elas, o que só contribuiria para a perpetuação das injustiças aos trabalhadores.

2. A segunda dimensão está relacionada com a **intersubjetividade dos sujeitos envolvidos na relação conflituosa**. Paulo Freire traz a importância das intersubjetividades dos sujeitos no conflito, que mediados pela objetividade e pelo diálogo, o próprio conflito ganha sentido de existência coletiva e educativa.

A intersubjetividade dos sujeitos no conflito amplia a compreensão da luta de classes. Os sujeitos envolvidos na exploração compartilham intersubjetividades na compreensão da objetividade na realidade conflituosa, o que vai se transformando em consciência libertária.

Paulo Freire (2005) nos auxilia na compreensão de que todo o conhecimento é construído nas intersubjetividades e nas intercomunicações sobre e na realidade das mulheres e dos homens que se constituem na relação com e no mundo. Logo, pensar no conflito sem pensar nas intersubjetividades envolvidas seria a negação da humanização, vocação dos homens e mulheres em *Ser mais*.

Na teoria da dialogicidade de Paulo Freire (1980, 2014, 1992), o diálogo se torna a própria pronúncia com, no e para o mundo, o que representa o “Estar sendo” na relação de transformação entre sujeitos dialógicos. O diálogo é a postura de transformação que, se vivenciada na relação com os outros (intersubjetividades), ressignifica o sentido da própria práxis, pois é categoria de enunciação que – vivência da ação-reflexão-ação o estar entre e com os sujeitos e suas intersubjetividades, no momento das interações. O diálogo, como o “Estar sendo” nas interações dos sujeitos, não é apenas consenso harmonioso, mas argumento amoroso de quem, ao se pronunciar, se educa, se transforma no ato mesmo do diálogo. É o pensar o pensado na relação dialógica com os outros, pois o conflito só tem sentido em relação às intersubjetividades dos sujeitos mediados pelo diálogo com o mundo.

3. A terceira dimensão está relacionada **com a linguagem no contexto de mediação dos conflitos**. Ao analisar o conceito de linguagem utilizado por Freire (2000, 2011), percebemos que o sentido dado à linguagem se relaciona com a condição fundamental de constituição dos sujeitos historicamente situados. Não se pode separar a pronúncia no mundo de seu sujeito enunciatador. A linguagem está presente no indivíduo na relação com a cultura.

A linguagem é simbólica e ideológica porque, ao possibilitar o pensar uma história de possibilidades no presente da pronúncia, torna-se capital simbólico de transformação. Ao usar a linguagem para expressar o mundo, o sujeito se cria e se recria nas múltiplas formas verbais. Para Paulo Freire (2000, 2011), a linguagem e a língua não são imutáveis, fixas e estáveis, mas dinâmicas, multifacetadas como são as formas como os seres humanos atuam na realidade.

Especificamente, na obra “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, Freire (2011) faz uma crítica importante à visão de que a língua é algo cristalizado, quando alega categoricamente que a língua não pode ser utilizada como elemento isolado, como mera codificação da fala, desvinculada dos seus usos sociais e sem considerar o sentido amplo, pois se torna uma prática antidemocrática. Assim, [...] um programa de alfabetização que rejeita a pluralidade de vozes e de uma prática discursiva é autoritário, antidemocrático [...]. (FREIRE, 2011, p. 93).

Paulo Freire (2000, 2011) teve a preocupação de elaborar uma síntese quando se referia à linguagem e como ela se articulava com o ato educativo, pois a [...] linguagem vem envolta com a ideologia e, por essa razão, tem de lhe dar proeminência em qualquer pedagogia radical que se proponha propiciar espaço para a emancipação do aluno (Freire, 2011, p. 150).

Paulo Freire (2000 e 2011) não separa as manifestações linguísticas dos atos educativos, logo, linguagem e educação são categorias de humanização que produzem sentidos, por isso, é importante ser e estar consciente de sua intervenção no mundo (FREIRE, 2005, p. 28).

Consideramos que, nas práticas de educação, precisamos problematizar não só o conceito de língua(gem) mas os discursos gerados nas práticas sociais e culturais que são narradas. Quando elas não são discutidas, provocam no espaço escolar uma rejeição das especificidades linguísticas dos grupos populares, minoritários e étnicos, colocando a sua linguagem e língua como uma dimensão de isolamento, marginalização, inferioridade e, assim, são estereotipadas.

Percebemos que, em Paulo Freire (2000, 2011), algumas questões são desafiadoras. O primeiro desafio é epistemológico, que é a superação dogmática do conceito de linguagem e língua, apenas na visão da Linguística, decorrentes de concepções estruturalistas, funcionalistas e gerativistas. Estas concepções influenciam as formas como a educação e a alfabetização são conduzidas no contexto escolar na atualidade de muitas escolas.

Os estudos em Linguística Aplicada⁷ problematizam a língua(gem)⁸ como construtora de significados, de identidades, por isso fala-se em língua e representação. Logo, o que está em jogo não é o conceito isolado de língua, mas os discursos produzidos por meio da língua para dizer e valorizar determinado grupo ou prática de linguagem. Para Ricento (2006), é “muito mais do que focalizar uma língua, precisamos focar os discursos e as ideologias a elas subjacentes” (RICENTO, 2006, p. 15).

O segundo desafio é de ordem metodológica, visto que para realizar educação como prática de liberdade, o diálogo é mediador das intersubjetividades. Em que língua se fará esta mediação? Como dialogar com tantas variedades linguísticas, dialetais, bidialetais, diglossia/transglossia e outros? Sobre isto, Paulo Freire (2011) nos provoca a ir além, pois “alfabetização só pode ser emancipadora e crítica na medida em que seja realizada na língua do povo”. Isto é, “uma pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política” (FREIRE, 2011, p. 197).

Nesse sentido, corrobora as ideias de Koch (2003) sobre o papel da linguagem como atividade social, que ocorre de forma conjunta e intersubjetiva e com as ideias de Bakhtin na relação com o gênero pelo qual agimos em sociedade. Tanto Paulo Freire (2001) como Koch (2003) e Bakhtin (1997) consideram o papel da linguagem nas mediações sociais e também na atividade educativa. E isso requer coragem, ousadia, respeito e um profundo compromisso social e político do educador(a). A mediação dos conflitos no contexto escolar ganha um sentido de prática educativa fortemente vinculada à linguagem.

Em Paulo Freire (2011), a linguagem é prática social (em uso/ discursiva) e é sistema de signos, porque, de um lado, a linguagem pode ser fonte de geração de estereótipos negativos sobre os outros (interação da linguagem com a ideologia), de outro, leva à possibilidade de negociar sentidos mais positivos no diálogo (intenção transformadora da linguagem).

⁷ Área de conhecimento que estuda a linguagem como prática social de forma (inter), (trans) e (multi) disciplinar, partindo de um contexto real de uso da linguagem.

⁸ Usarem no texto a grafia **língua(gem)** para representar a relação indissociável. Nas palavras de Perin (2010, p. 02), “a relação entre língua e linguagem é que uma “língua” é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos “linguagem”.

Paulo Freire (2011) se aproxima das discussões feitas por Gnerre (1985), sobre a linguagem como construção social e como instrumento de poder. Enquanto Gnerre (1985) analisa que a classe dominante legitima uma linguística de prestígio para reproduzir a ideologia de identificação única, estática e excludente, Paulo Freire amplia a questão, colocando a linguagem como pronúncia de mulheres e homens livres ao agir no mundo, e que, ao fazê-lo, constroem sentidos na mediação com os outros seres humanos em sua integralidade. Mas, nas palavras de Paulo Freire:

Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação. (FREIRE, 2001, p. 29)

A linguagem deve ser usada como prática de liberdade. É prática porque carrega a sua existência material e histórica. É liberdade porque, ao fazer leitura (construção de sentidos) do mundo, eles se criam e se reinventam na forma de se representar no mundo. E, a partir disso, diz: somos mundos no mundo, usando a linguagem e a cultura no processo do diálogo.

Na próxima subseção, vamos dialogar com Paulo Freire (1981, 1979, 2000, 2001, 2005, 2014,) sobre as formas mais efetivas de mediação dos conflitos.

2.3 As formas mais efetivas de mediação do conflito escolar em Paulo Freire

Freire não tratou especificamente das violências escolares e dos processos de mediação dos conflitos em suas obras, mas fez muitas menções sobre como uma prática educativa para a liberdade se realiza no contexto educativo, para emancipação dos alunos e de seus professores.

Ao analisar a função da educação como prática de liberdade e expressão de emancipação humana, Paulo Freire (2005) nos alerta para três elementos importantes que possibilitam “educar para a liberdade”.

1. O primeiro elemento para reflexão trata da função social e política da escola para superação do modelo de educação bancária e para a construção da educação libertadora, por meio do currículo e projeto político-pedagógico que considere as intersubjetividades e a participação dos sujeitos envolvidos na relação educativa.

Na concepção bancária, a educação tem a função de reafirmar a contradição educador/educando no processo de ensino, centrada na ação do professor (protagonista e que prescreve) e na passividade dos alunos (receptores da abstração mecânica do conteúdo e domesticados), pois é “um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” como se os sujeitos fossem coisas estáticas e adaptadas, no tempo e no espaço, que não criam, que não sabem e não se transformam (FREIRE, 2014, p. 67).

Ao criticar o modelo de educação bancária, Paulo Freire (2014, 2001, 2000, 1981, 1979) problematiza duas categorias de validação para a construção do projeto de emancipação. A categoria denúncia-anúncio são formas de intervenção no sistema e no mundo da vida. Uso o termo categoria de forma propositiva, para me referir à integração de vários conceitos que estão interligados. Paulo Freire (2014) usa no sentido de postura de intervenção e nível de compromisso.

Nas palavras de Paulo Freire (2014), a “denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam Ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico” de transformação da realidade (FREIRE, 2014, p.102). Anúncio e denúncia estão em movimento dialético e dialógico, porém, algumas pesquisas reforçam a denúncia e se esquecem de anunciar uma esperança de mudança. Isso gera uma espécie de indignação resiliente (termo usado para designar os discursos que exaltam a superação dos problemas pelo esforço individual e pela conquista de resultados de

desempenho) que não contribui para o avanço da promoção humana, pois “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2014, p. 108). Termo usado denúncia verdadeira é para designar o discurso coerente com a práxis de liberdade e de transformação do mundo.

Para Paulo Freire (1981), um projeto para liberdade contém em suas intenções a denúncia e o anúncio de forma indissociáveis, pois, ao denunciar as injustiças, já se enuncia a esperança de mudança. Esperança no sentido de que preenchidos pelo desejo de mudança “lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante” (FREIRE, 1981, p.48). E este futuro não é predestinado, mas um engajamento utópico. O termo engajamento utópico é usado por Freire (1981, 2014a) para se referir ao um sonho possível sonhado junto.

No momento da denúncia-anúncio, o projeto revolucionário se mobiliza, pois, ao denunciar as práticas de exploração antirrevolucionárias (educação bancária), anunciam alternativas de superação revolucionárias (educação libertadora).

A concepção bancária é um projeto de opressão dos homens e mulheres, construída ao longo de sua historicidade, com intenções de controle e poder verticalizado. Porém, isto não significa que os homens e mulheres são antologicamente determinados (ao fatalismo e ao destino) por este projeto. O modelo de educação bancária condiciona os indivíduos às situações-limites, tornando mais distante a utopia de libertação (anúncio), o sentido ontológico e histórico (capacidade objetiva e subjetiva) de “*Ser mais*”. A busca por *Ser mais* “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão e na solidariedade dos existires”. (FREIRE, 2014, p. 86).

Na concepção de educação bancária, os homens tornam-se coisas e se desumanizam e isto gera um sentido de “*Ser menos*” e de valorizar a “*cultura do silêncio*” e da ordem. A superação de ‘*Ser menos*’ e da contradição opressor-oprimido e a libertação ocorrem “pelas práxis de sua busca. Pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de luta por ela” (FREIRE, 2014, p. 34).

A educação libertadora é projeto de anúncio que na prática da educação problematizadora (denúncia) se realiza “uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2014, p. 193). A relação educadores-educandos baseia-se numa atitude horizontal em que se fazem a dialética e a dialogicidade (práxis verdadeiramente fincada no diálogo) no processo de ensino. A finalidade do diálogo é problematizar a realidade vivida para humanização dos homens em comunhão e a superação das contradições de exploração, opressão e a falsa dicotomia homem-mundo, pois “os oprimidos vão desvelando o mundo da

opressão (projeto de denúncia) e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua própria transformação (projeto de anúncio)”. Assim, esta “pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2014a, p. 46), este movimento dialético de denúncia-anúncio é o balizador para o desenvolvimento das capacidades humanas rumo a mais qualidade de vida.

A superação da educação bancária só será alcançada quando educadores e educandos, mutuamente, tomarem a sua ação verdadeiramente dialógica, isto é, a própria a práxis – que é a ação-reflexão-ação – coletiva na interação dos sujeitos com e no mundo e, assim, ao transformar o mundo, transformam-se.

Este projeto de denúncia e anúncio deve ser articulado ao currículo escolar. O currículo escolar, em Paulo Freire (2005), tem como finalidade “educar para a liberdade”, no sentido de uma construção permanente de se humanizar no ato educativo, considerando os princípios da unidade na diversidade, compromisso político e social dos profissionais da educação, postura ética e amorosa no ensino, numa perspectiva interdisciplinar (temas geradores), com a participação dos movimentos sociais e setores públicos para a interação de saberes populares e científicos. Paulo Freire (2005) afirma que “para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2005, p. 16).

O currículo para a liberdade se caracteriza como um projeto contra-hegemônico em que mulheres e homens, em permanente humanizar-se na ação-reflexão-ação frente ao mundo, criam estratégias para o enfrentamento dos desafios vivos na escola, na comunidade e na vida. Em suma, “a reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico, para nós, substantivamente democrático” (FREIRE, 2005, p. 24).

Paulo Freire (2005) situa a proposta curricular como possibilidade, numa perspectiva dialética e dialógica de construção, em forma de projeto. Este projeto não é imposto, mas flexível, dinâmico, de forma contínua e respeitosa, em conjunto com seus pares. E que eles e elas possam manter viva a chama do querer *Ser mais* e do *Pensar certo*.

Logo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) para Freire (2005) é a expressão do currículo como ato criativo de seus sujeitos mediados pelo diálogo, numa relação teórico-prática com os diferentes conhecimentos (populares e científicos).

O Projeto Político-Pedagógico é pedagógico por ser uma ação intencional, diretiva, planejada, interdisciplinar e dialética na relação com o conhecimento. E é político porque toda ação educativa não é neutra, mas política no seu fazer e pensar educação e ao articular os

interesses reais e coletivos da comunidade escolar. “A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É ser e estar consciente de sua intervenção no mundo” (FREIRE, 2005, p. 28).

Para a concretude deste Projeto como práxis humana, precisamos problematizar o papel da escola e dos professores. A escola pensada por Paulo Freire (2005) situa-se como espaço de intersubjetividades de seus coletivos (compreendido com os profissionais da escola, familiares e comunidade escolar), na construção do PPP. O termo escola é usado também em Freire (2005) como espaço político e pedagógico de mobilizar conhecimentos com as classes populares. Inclusive na reivindicação de condições dignas de trabalho para professores e alunos. Mas reafirma que a escola “não é o único espaço da veiculação do conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 16).

Assim, o papel da escola é realizar o fazer pedagógico de forma coerente e humanizadora, considerando a diversidade que a constitui para o enriquecimento das potencialidades de seus sujeitos. Além de garantir o conhecimento científico de forma interdisciplinar, dialético e dialógico com todos. Ser na escola é constituir-se nas relações intersubjetivas com seus pares.

Sobre o papel do professor, Paulo Freire (2005) retoma algumas reflexões, já feitas em obras citadas anteriormente. Ele problematiza a atuação do professor como um agente progressista que ao “testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos, “ele se constrói educador na relação com seus alunos. Logo, a sua atividade educativa deve ser dimensionada para [...] estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 2005, p. 28).

Paulo Freire reafirma que a atuação do professor pode ser marcada pela diretividade pedagógica, mas não autoritária no contexto escolar e que ele assuma a “natureza política de sua prática. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela”. (FREIRE, 2005, p. 49).

Paulo Freire (2005) nos provoca a pensar que a nossa prática educativa deve ser dialeticamente amorosa, fundada no respeito e no diálogo aberto e corajoso. E isso nos fez lembrar o conceito de alegria em Espinosa (1973) que é o sentimento que potencializa o agir no mundo. E que a tristeza e a dureza nos afastam ainda mais do projeto de transformação da sociedade.

Em sua obra, Educação na cidade, Paulo Freire (2005) reflete sobre a amorosidade, a alegria, a afetividade que também significa criar condições para que se efetivem práticas

democráticas de gestão e coordenação pedagógica articuladas com condições materiais mais justas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ser alegre e amoroso na atual conjuntura significa ter coerência, ter paciência e ter humildade no ato de fazer-se afetuoso.

Paulo Freire (2014b) afirma que a afetividade e ética docente são indissociáveis:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos[...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 2014b, p.89).

Diante de eventos que presenciamos na mídia, que fazem a apologia ao ódio, à supremacia verticalizada do poder, à valorização da *cultura do silêncio* (sentido de manter e estimular o projeto opressor) e à negação da humanização e vocação dos homens, - *Ser mais*-, a afetividade e a ética são elementos que contribuem para mudança.

O contexto social de barbáries, abismo social crescente, autoritarismo político do Executivo e Legislativo, atos arbitrários do Judiciário e propagandas midiáticas em favor de políticas neoliberais e da elite que atentam sobre a dignidade dos profissionais da educação e de grupos socialmente excluídos. Como construir um currículo para liberdade e para mediação dos conflitos? Como tornar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola uma prática para a liberdade? Como nos organizar de forma coletiva frente ao projeto hegemônico de desumanização? Como manter viva a esperança?

Diante desses questionamentos, Paulo Freire (2014a) nos ajuda a refletir que, primeiramente, o sentido de luta é em defesa do radicalismo crítico (sentido do compromisso amoroso de transformação da sociedade como práxis da liberdade). Para superarmos, “de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis” (FREIRE, 2014a, p.71). Segundo, o que está em jogo é a disputa ideológica e política de concepções de currículo numa perspectiva mais ampla. Terceiro, para que o PPP seja instrumento de luta contra o projeto de *Ser menos*, precisamos romper com qualquer prática de domesticação, docilidade e adestramento das crianças e jovens. Porque a luta é

pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. [...] incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática (FREIRE, 2005, p. 50).

Um dos grandes desafios dos profissionais da educação é entender que a luta deve ser unificada, pois o que está em disputa são dois projetos de vida totalmente antagônicos, do ponto de vista da liberdade humana.

O desafio está conjunturalmente posto, mas não impossibilitado, pois “só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel da escola na transformação da sociedade” (FREIRE, 2005, p. 53). Construir um sonho no contexto da escola (anúncio) só ganha sentido quando sonhado junto, assumido enquanto compromisso de querer “*Ser mais*”.

A universidade tem responsabilidade na produção de conhecimentos que possam contribuir com a escola. Para tanto, é necessário o intercâmbio dialógico entre a escola e a universidade de forma que a universidade contribua para compreensão do conhecimento sobre e com a escola. A escola pode permitir “que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (FREIRE, 2005, p. 81-82).

A dimensão dialética do conhecimento possibilita realização dialógica de conhecer e, assim, tornar-se práxis de liberdade para ambas as instituições. Como também, precisamos nos lembrar das discussões feitas por Freire (1985) em seu livro intitulado “extensão ou comunicação?”, no qual nos provoca a pensar a relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na atuação universitária e do retorno social das reflexões para a comunidade. Logo se exige rigor metodológico de pesquisa, mas com profundo respeito ao contexto escolar.

O currículo e o projeto político-pedagógico podem incentivar a criatividade, a reflexão crítica, a participação de todos nas decisões e deliberações na escola. O currículo e o projeto político-pedagógico possibilitam uma intervenção mais efetiva para a mediação dos conflitos e para a superação da violência na escola.

2. A segunda contribuição em Freire é sobre a função política e pedagógica dos gestores escolares e dos professores, na mediação dos conflitos e na construção de práticas dialógicas e democráticas para superação da violência escolar.

Paulo Freire (2001), ao problematizar a relação entre a política e a educação, refirma o sentido de entrelaçamento de ambas na construção da cidadania, em que a participação da comunidade se faça intervir sobre os processos e finalidades educativas. E isso significa que a prática educativa não é um ato meramente pedagógico, mas social, cultural, político e histórico, pois “a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões,

estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. (FREIRE, 2001, p.41). A educação é um ato político de humanização.

Paulo Freire (2001) é enfático ao salientar que a intervenção educativa dos gestores e professores nunca é neutra, pois toda ação educativa possui diretividade e politicidade. A relação política e a educação se fazem por meio da coerência entre discurso e prática, em que a luta por qualidade se fundamente no respeito à diversidade, compromisso social de transformação e no exercício democrático permanente, pois

não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos [...], mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas (FREIRE, 2001, p.21).

Paulo Freire (2001) não omite o papel do Estado enquanto gestor de políticas públicas que, devido ao modelo neoliberal presente em suas práticas de gestão, impõe limites à prática educativa política. Mas, isso não pode justificar a “anestesia histórica” e o fatalismo imobilizante no contexto escolar, pois a “prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não haveria por que falar dos seus limites” (FREIRE, 2001, p.28). Precisamos exigir do Estado a intervenção e investimentos na educação com e de qualidade. Não podemos aceitar formas autoritárias, sectárias, centralizadoras e verticalizadas do poder, ao lidar com a diversidade e as diferenças.

Paulo Freire (2001) analisa que o papel do professor e do gestor precisam ser ressignificados, considerando a atuação ética e dialética com os conteúdos; dialógica no encontro e na convivência; coerente e com rigor ético e amorosidade na condução de todo o processo de ensino.

Paulo Freire (2001) reafirma a importância da intervenção do professor e do gestor como ato político e educativo. Político no sentido de saber contra e a favor de quem fazemos as nossas intervenções. E é ato educativo no sentido de que, ao valorizar o “saber – de experiência feito” e a linguagem dos educandos, assumimos a diretividade educativa para construir alternativas de superação rumo ao conhecimento científico.

Assumir a diretividade educativa para construir com o educando a sua instrumentalização técnica, política e científica na escolha do melhor projeto de vida para (si) e com os outros. Em suma, ser professor, em tempos de pós-modernidade, exige uma postura de educador progressista, em que seu ato seja: a não negação da realidade e das contradições,

não omitir a verdade e nem mentir sobre ela; que sua crítica seja ética no fazer e dizer sobre o outro; ensinar a pensar criticamente (profundeza da reflexão e dos argumentos); e ensinar com beleza e rigor científico; não ser intolerante; acreditar na capacidade de mudança e no aprendizado de todas as alunas e alunos.

Para os gestores, em tempos de pós-modernidade, a diretividade educativa implica se reconhecer como educador progressista em que sua postura seja coerente e radicalmente democrática. Ser gestor progressista implica no diálogo entre os diferentes sujeitos na escola; lutar pela excelência do ensino sem desvalorizar os saberes construídos nas interações; valorizar a formação continuada de seus professores; mobilizar, incentivar e criar condições para a participação deliberativa dos familiares e da comunidade nas atividades escolares; dialogar com suas intenções e intervenções com o seu coletivo.

Enquanto professoras e professores, além do já citado anteriormente, não podemos nos furtar ao exercício do diálogo verdadeiramente democrático e autêntico com nossas alunas e nossos alunos. O diálogo é um ato ético e político de sermos educadores progressistas. Como professores, temos o “dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa coerência política”. (FREIRE, 2001, p.35). Em suma, a questão da ética, estética e política são fundamentais em qualquer postura educativa, seja na universidade, na relação ensino, pesquisa e extensão, seja na escola, enquanto ato de gestão, de planejamento e de intervenção.

3. Na terceira dimensão Paulo Freire (2001) relembra os **Direitos Humanos na promoção da emancipação humana**.

No contexto de tantas violações de direitos e restrições de tantos outros, acreditamos que Paulo Freire (2001), em sua obra ‘Política e educação’, traz uma reflexão sobre os Direitos Humanos, enquanto prática de denúncia (resistência) e anúncio (possibilidade de mudanças), colocando a educação como articuladora do projeto de utopia, a *unidade na diversidade*. Isto implica “refletimos sobre a nossa presença no mundo em que e com quem estamos” (FREIRE, 2001, p.18), logo, trata da questão da educação como direito humano para ativação de outros direitos, inclusive de participação de forma instrumentalizada, consciente e cientificamente coerente e ética no mundo.

Em Paulo Freire (2001), os Direitos Humanos aparecem em vários momentos em sua obra (explicitamente ou implicitamente) articulada com a discussão da relação “Política e educação”. Destacamos abaixo os trechos de sua obra para argumentar que são os momentos em que seu discurso se afina com as lutas por Direitos Humanos. A educação tornar-se um

direito para a vida toda e que por meio dela se ativam outras formas de contemplar o ‘Ser mais’.

Um outro sonho fundamental que se deveria incorporar aos ensinamentos das cidades educativas é o direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes e, por isso mesmo que um direito, o seu alongamento ao direito de ser respeitados na diferença (FREIRE, 2001, p. 14).

Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de Ser mais (FREIRE, 2001, p.23).

A forma como Paulo Freire (2001) trata a questão dos Direitos Humanos se configura em dois sentidos essenciais. O primeiro sentido é que o direito não está dado, é conquistado e historicamente contextualizado para agregar outras possibilidades de manifestações dos seres humanos, na busca de melhor viver. Sem a educação como prática de liberdade não tem como os Direitos Humanos avançarem.

Este sentido se articula com as reflexões de Sen (2010) sobre os Direitos Humanos se configurarem como estratégias para a promoção do desenvolvimento humano (liberdades substantivas) desde que seja fundamentado num “sistema de raciocínios éticos e como base de reivindicações políticas” (SEM, 2010, p. 295), reconhecidas eticamente pela comunidade enunciativa como importantes para os indivíduos (valores almejados) e não apenas direitos legais legislados em outros espaços e esferas políticas e sociais.

Conforme Paulo Freire (2001) articula em suas obras, o direito humano se relaciona com a educação e o ato político, o que significa que os direitos precisam estar articulados aos currículos e aos projetos político-pedagógicos da escola. Os Direitos Humanos não podem ficar restritos às temporalidades lineares e às propostas elaboradas em instâncias superiores que pouco têm expressividade na realidade.

Tanto em Paulo Freire (2001) como em Sen (2010), os Direitos Humanos têm inter-relação profunda com as práticas democráticas e as liberdades para a suplementação do desenvolvimento humano.

Paulo Freire (2001) torna-se pioneiro ao propor a ‘unidade na diversidade’ como alternativa de relação entre os seres humanos, pois representa a possibilidade de inter-relações entre os diferentes sujeitos sem negar as suas diferenças. E, isto é o que os Direitos Humanos reivindicam. Os Direitos Humanos, assim como a educação (como um direito) proposta por Freire (2001), são lutas constantes por dignidade humana e não algo já dado e absoluto, mas contextual e em constante construção humana.

Para Paulo Freire (1992, p. 151), usa o termo unidade na diversidade para representar que “o caminho para assumir-se maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças, e assim criar a unidade na diversidade” (FREIRE, 1992, p. 154). A unidade na diversidade é então entendida como possibilidade de inter-relações entre os sujeitos sem negar as suas diferenças, mas fortalecendo as suas semelhanças, que é o desejo de *Ser mais* na busca do seu sentido ontológico “recuperar sua humanidade, que é uma forma de (re)criá-la.” (FREIRE, 2014a, 41). Isto reitera o sentido de que “demanda ética fundada no respeito às diferenças” (FREIRE, 2014a, 157).

A unidade na diversidade é o diálogo entre os sujeitos de diferentes culturas (interculturalidade) e historicidades na busca por sua essência de humanizar-se em comunhão, pois a diversidade potencializa o diálogo, o respeito, a aprendizagem, o *Ser mais* e o ser democrático e a busca por um projeto contra-hegemônico.

As contribuições de Paulo Freire (2001) trazem muitas reflexões sobre os Direitos Humanos. De um lado, é que ele defende ação humana como prática de libertação, o que representa que a luta por direitos é a luta pela humanização das mulheres e homens para superação da exploração. De outro, é que lutar por Direitos Humanos significa lutar por processos dinâmicos e permanentemente redefinidos e reconstruídos no coletivo.

A questão dos Direitos Humanos em Paulo Freire (2001) está relacionada com a questão da cidadania, uma vez que, na medida em que a escola “abre-se” democraticamente para a participação popular, mais ela se torna instrumento de construção de cidadania e de ativação de outros Direitos Humanos. A cidadania, para Paulo Freire (2001), é participação da comunidade na escola e na cidade, de forma consciente, instrumentalizada e como política educativa de ser e estar no mundo e com o mundo. O sujeito faz-se cidadão no ato de fazer-se cidadania no coletivo, e assim, constroem-se práticas de libertação. Assim, a cidadania é o uso democrático e coletivo dos diferentes espaços rumo à ativação de mais Direitos Humanos.

Em suma, Paulo Freire (2001) foi um dos grandes lutadores pelos Direitos Humanos. A diferença é que a legitimidade do direito defendida por ele não estava dada somente por prescrições e tratados, mas por profundo processo de diálogo. O diálogo se apresenta como condição radical para o encontro, o desvelamento da realidade de opressão, por meio dele se humaniza na busca de *Ser mais*.

Nesta seção dialogamos com Paulo Freire sobre os conflitos e a superação das violências escolares. Percebemos que a mediação dos conflitos não pode ser reduzida às práticas de intervenção autoritárias e imediatistas. As mediações em Paulo Freire (1981, 1986,

1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b) precisam ter intencionalidade educativa por meio das intersubjetividades compartilhadas na busca de soluções emancipatórias.

Quando as intervenções não são geradas nas interações dialógicas com os estudantes, provocam no espaço escolar uma rejeição dos grupos populares, minoritários e étnicos. As diferenças são excluídas e se naturalizam o isolamento, a marginalização, a inferioridade e os estereótipos. Com a escolha teórica em Freire, reafirmamos o posicionamento dialógico na atuação acadêmica e ao fazê-lo precisamos ser coerentes com o projeto de emancipação.

Na próxima seção, trazemos as contribuições de Habermas (1987a, 1987b, 2002, 2012) e Sen (2010) que possuem muitas proximidades com os pensamentos de Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b). Habermas (1987a, 1987b, 2002, 2012) defende a teoria da Ação Comunicativa como norteadora para a superação das violências e das exclusões. Sen (2010) argumenta que, para o desenvolvimento humano, é preciso a eliminação de qualquer tipo de privações das liberdades substantivas para que os indivíduos possam expandir suas liberdades e escolherem o que realmente acreditam e desejam.

Habermas (1987a, 1987b, 2002, 2012) e Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b) afirmam que o diálogo socializa os conhecimentos científicos e valoriza a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções concretas para seus desafios, para além de serem apenas reprodutores e consumidores de conhecimentos gerados nas universidades.

Paulo Freire (1981, 1986, 1992, 1995, 2000, 2011, 2014a, 2014b) e Sen (2010) vislumbram a expansão das liberdades como forma de (re)construção de um humano “mais sensível”, que “partilhe a vida” e tenha autonomia de decisão sobre seus destinos.

A escolha de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Amartya Sen expressa a concepção teórica que defendemos nesta tese. A seguir, vamos aprofundar as nossas concepções a partir das contribuições de Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 2002, 2012) e Amartya Sen (2010).

2.4 As contribuições de Jürgen Habermas e Amartya Sen para a superação da violência

O primeiro contato que tivemos com Jürgen Habermas (1987a, 1987b) foi num curso sobre os princípios da Comunidade de Aprendizagem⁹ organizado pelo NIASE/UFSCar em 2015. A Comunidades de Aprendizagem é um projeto político-pedagógico baseado em um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa. O projeto visa à transformação social e cultural com a participação de todos os agentes educativos, professores/as, gestores/as, familiares e comunidade de entorno.

O contato que tivemos com Sen (2010) foi na banca de qualificação de doutorado, por recomendação da professora Patrícia de Mello. Até esses momentos os autores eram desconhecidos. Gradativamente fomos estudando e os conceitos foram ficando mais próximos do tipo de pesquisa que desejávamos realizar. Percebemos que os autores tinham proximidades teóricas com Freire (2014a, 1992) e que, assim podiam contribuir para o tema que estudo.

As obras que serviram de orientação para a produção teórica em Habermas foram: Teoria da Ação Comunicativa (19987a, 1987b, 2012), Direito e democracia: entre facticidade e validade (1997), a inclusão do outro: Estudos de teoria política (2002) e Consciência moral e agir comunicativo (2003). E optamos por estudar apenas uma obra de Sen (2010), intitulada Desenvolvimento como Liberdade.

A contribuição de Sen (2010) para a superação da violência é principalmente na defesa ampla da democracia, na ampliação das liberdades e capacidades dos estudantes de escolherem sobre o tipo de educação que julgam digna de ser vivida, por meio da discussão pública. Já as contribuições de Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002, 2003, 2012) para superação das violências são muitas, entre elas: a Ação Comunicativa que implica no entendimento mútuo para a construção de intervenções efetivas de superação das violências escolares. As intervenções precisam ser construídas na comunhão do diálogo, no reconhecimento das diferenças e no respeito mútuo.

Outro elemento importantíssimo que contribui efetivamente para superação das violências é o modelo de democracia deliberativa proposto por Habermas (1997, 2002). O modelo de democracia deliberativa em Habermas (1997, 2002), pautada no diálogo para a

⁹ Para mais informações acessar a plataforma eletrônica do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) / UFSCar. Disponível em < <http://www.niase.ufscar.br/> >. NIASE/UFSCar: Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos. NIASE/UFSCar desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas.

tomada de decisões em conjunto com seus pares, cria um novo tipo de relação entre o Estado (educação formal) e a sociedade civil (comunidade escolar) por meio da ampliação dos espaços deliberativos de atuação dos cidadãos (participação social). Este modelo valoriza a participação ativa da comunidade, de forma propositiva e dialógica sobre os rumos da educação. Isso possibilita efetivamente a participação dos estudantes e familiares por meio de um processo democrático deliberativo, exercitando a dimensão política nas relações educativas e sociais.

Em suma, as intervenções devem ser criadas por meio do consentimento coletivo, oriundas das discussões e deliberações. As intervenções de superação das violências que não incluem os estudantes e seus familiares não são efetivas e apenas reforçam o poder estatal e reduz a autoridade política da comunidade (o consentimento).

No contexto específico da escola significa que as intervenções para superação das violências precisam agregar estudantes, familiares e a comunidade em seu entorno por meio do debate público. A gestão escolar precisa propiciar a construção de interesses e incluir as diferenças para a busca do consenso em direção da melhor estratégia de intervenção.

A escolha de Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002, 2003, 2012) e de Sen (2010) amplia os horizontes de possibilidades em relação à superação das violências. Os autores comungam com os ideais de uma organização escolar com um sistema equitativo de cooperação, solidariedade e que promova efetivamente a justiça, respeitando as decisões que a comunidade escolar seja capaz de realizar ou ações educativas aceitáveis no coletivo.

Esta seção foi subdividida em duas subseções para melhor explicitar as principais contribuições dos dois autores. Na próxima subseção, vamos estreitar o nosso entendimento sobre as reflexões a partir de Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002, 2003, 2012) e Amartya Sen (2010).

2.5 O sistema e o mundo da vida na teoria de Jürgen Habermas (1987, 2002, 2012)

Filósofo e sociólogo, membro da Escola de Frankfurt, Habermas nasceu em 1929 na Alemanha. Entre outros, dedicou-se aos estudos do agir comunicativo, da política e da democracia; seus estudos também tratam dos fundamentos da teoria social e na epistemologia. É, atualmente, um dos principais intelectuais vivos.

Inspirado pela sociologia de Weber (2004, 2009), Habermas (1987a, 1987b; 2002, 2012), integrante das teorias críticas, faz duras críticas ao modelo de organização da sociedade moderna industrial. Jürgen Habermas (1987, 2002, 2012) criou a Teoria da Ação Comunicativa. Esta teoria é composta de mais três teorias formuladas pelo próprio autor: Teoria do Agir Comunicativo, Consciência Moral e Agir Comunicativo, Discurso Filosófico da Modernidade e Pensamento Pós-Metafísico. As ideias principais da teoria são os paradigmas da comunicação, da intersubjetividade, da Ação Comunicativa, contraposta à ação estratégica e ao poder hierarquizado.

Jürgen Habermas (1987; 2012) apresenta diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramática e ação comunicativa. Na ação teleológica, as pessoas escolhem os meios para obter determinado objetivo ou meta – é a finalidade que determina a ação. A ação normativa é quando as pessoas agem conforme as leis e regras sociais. O foco é atender às expectativas recíprocas conforme o ajuste de conduta às normas e às leis determinadas. Já a ação dramática é quando assumimos ou dramatizamos determinados comportamentos ou papéis para obtermos mais respeito e admiração no grupo social. A ação comunicativa é feita pela mediação da linguagem. E é estabelecida pela cooperação e solidariedade entre os grupos e pessoas.

Na ação teleológica, na ação normativa e na ação dramática, as intervenções nas violências são realizadas por uma mediação de um especialista (mediador externo) que prescreve formas de melhor conduzir, em função de propósitos compartilhados. Ou por ações autoritárias da gestão escolar (disciplinador) que criam normas que devem ser seguidas, sem consulta aos alunos ou responsáveis para validação ou avaliação das ações. Isso acaba incentivando o agressor e culpabilizando a vítima.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987) se fundamenta na formulação de que as pessoas, nas interações sociais, são capazes de linguagem e ação para a obtenção racional de objetivos. A linguagem é o elemento essencial para articular as intenções

intersubjetivas dos sujeitos nas relações, pois na ação comunicativa (visa à produção de coesão e consenso) a linguagem não tem somente a função de estabelecer a compreensão (entendimento linguístico), também tem “o papel de coordenar as atividades teleológicas (denominado por Habermas (1987) para explicitar um tipo de ação em que os sujeitos escolhem os meios para obter um determinado fim) dos diversos sujeitos de ação, bem como o papel dos meios em que se dá a ‘socialização’ desses sujeitos de ação” (HABERMAS, 1987, p.12).

Para Jürgen Habermas (1987), o conceito de centralidade no sujeito se esgotou e somente o paradigma da intersubjetividade oferece uma noção de estrutura racional, que é a essência da ação comunicativa. Por intersubjetividade Habermas (1987) a compreende como sendo uma condição ontológica da sociedade humana, produzida e reproduzida por seus membros, logo, a ação comunicativa é uma ação intersubjetiva que discursivamente expressa algo sobre objetos, efetivando o diálogo, o consenso e o entendimento entre os participantes.

Ele faz uma análise da sociedade e dos sujeitos, colocando-os em dois sistemas: o sistema (esferas de organização social da sociedade, regras ou lógicas impostas pelas instituições sociais) que coloniza o mundo da vida (contexto cotidiano compartilhado em que estabelecemos a comunicação para chegarmos ao entendimento). O mundo da vida é o conjunto de experiências humanas, que formam um saber comum, e por isso, é possível extrair princípios que nortearam as pretensões de validade. O sistema em Habermas (1987) compreende as relações com as instituições e as esferas governamentais e sociais, tais como grupos financeiros, organização familiar, instituições religiosas e a própria escola. O sistema está relacionado ao âmbito da ação estratégica.

No contexto do mundo há três diferentes esferas que coexistem: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. A coexistência destes três modos de mundos é o que ele denomina mundo da vida. O primeiro se relaciona com a existência de todas as coisas materiais que são comuns a todas as pessoas da sociedade. O segundo refere-se a um conjunto de normas, regras e valores compartilhados, aceitos e legitimados pelos sujeitos. O terceiro inclui todas as vivências, sensações e experiências individuais. Assim, o mundo da vida é

por assim dizer, o lugar transcendental onde falante e ouvinte saem ao encontro um do outro, onde podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987, p.179).

A questão-chave dos dois mundos é a comunicação para a compreensão das relações entre indivíduos e sociedade. É no mundo da vida que a racionalidade comunicativa se movimenta, pois promove o diálogo e as integrações entre as pessoas.

Jürgen Habermas (1987) analisou dois tipos de racionalidade: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. A racionalidade instrumental é baseada no paradigma de que é necessário o uso de diferentes estratégias ou meios-fios para se chegar ao objetivo pretendido, não “nos permite refletir se as normas vigentes são justas, verdadeiras e se estão de acordo com necessidades globais. Ela reduz a discussão sobre os valores éticos e políticos à discussão de problemas técnicos” (GABASSA, 2009, p.31).

A racionalidade comunicativa é uma relação intersubjetiva que se estabelece entre sujeitos que são capazes de linguagem e ação na busca de entendimento e de acordo sobre determinado problema pedagógico ou questão social, estando em situação de igualdade de condições. Para Araújo (2010, p. 16), a razão comunicativa “não coisifica o mundo, não aliena, não é utópica, por isso mesmo é a única que dá plenas condições para a emancipação”. Isto é, a razão comunicativa ocorre por meio de pretensões de validade e não por pretensões de poder: a primeira se baseia em um tipo de fala em que o sujeito apresenta suas pretensões de validade sobre determinado tema, considerando a escolha da melhor argumentação teórica ou prática, para um acordo e/ou entendimento que represente o conjunto ou o coletivo de pessoas. A segunda se baseia na hierarquização do poder, por meio de deliberações autoritárias e individuais. A razão comunicativa é exercida num modelo de democracia deliberativa, defendido por Jürgen Habermas (2002).

Na próxima subseção, vamos aprofundar o nosso entendimento sobre a violência e as formas mais efetivas de superá-las com base nas contribuições de Jürgen Habermas (1987, 2002, 20012) e Amartya Sen (2010).

2.6 A superação da violência pela democracia deliberativa em Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002)

Ao estudarmos as obras de Jürgen Habermas (1987b, 1987a, 2002, 2012), percebemos que pela ação comunicativa as escolas podem superar os atos violentos. Por meio da ação comunicativa, que se contrapõe à ação instrumental (cognitivo-instrumental) e à ação estratégica (teleológica), elaborou o conceito de política deliberativa nas práticas democráticas. Na ação instrumental, existe o distanciamento do sujeito com o objeto na produção do conhecimento, pois “tem a conotação de auto-afirmação de sucesso no mundo objetivo tornado possível pela capacidade de manipular informações e adaptar-se inteligentemente às condições de um ambiente contingente” (HABERMAS, 1987a, p. 27). É uma ação que busca obter êxito sobre a natureza e sobre os homens.

Na ação estratégica, as relações são reguladas por oposição e manipulação discursiva para atingir os fins. A intenção é influenciar as ações e decisões dos indivíduos, pois “é desvinculada do mecanismo de alcance da compreensão e exige uma atitude objetiva” (HABERMAS, 1987a, p.196).

Na ação comunicativa, a estratégia de interação busca o entendimento e compartilhamento de conhecimentos na construção de consensos, que

remontam à experiência central da capacidade de unir-se sem coerção e gerar consenso que tem um discurso argumentativo em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivadas assegura tanto a unidade do mundo objetivo quanto a intersubjetividade do contexto em que vivem suas vidas (HABERMAS, 1987a, p. 27).

Em Jürgen Habermas (1987), as pretensões de validade são apresentadas pelas pessoas que são estimuladas a socializar suas falas sem se sentirem envergonhadas ou coagidas. O objetivo é apreciar os melhores argumentos racionais que possam ser justificados discursivamente, pois todas as pessoas são capazes de comunicação e ação no mundo.

Os princípios da ação comunicativa estão presentes nas formulações que Habermas (1997, 2002) fez sobre a democracia. Ao criticar os modelos liberal e o republicano, ele criou o conceito de democracia deliberativa, estabelecendo um novo modelo de circulação de poder entre o sistema (poder administrativo) e mundo da vida (poder comunicativo).

O modelo liberal não se foca na normatização jurídico-estatal de uma sociedade econômica cuja tarefa é garantir um bem comum entendido de forma apolítica, pela satisfação das expectativas de felicidade de cidadãos produtivamente ativos” (HABERMAS, 2002, p. 288). No modelo liberal as normativas das ações humanas são transferidas para o âmbito do direito individual e baseadas em relação de poder. O modelo republicano presente na modernidade tem vantagens e desvantagens. De acordo com Jürgen Habermas (2002):

Vejo como vantagem o fato de ele se firmar no sentido radicalmente democrático de uma auto-organização da sociedade pelos cidadãos em acordo mútuo por via comunicativa e não remeter os fins coletivos tão-somente a um *"deal"* [uma negociação] entre interesses particulares opostos. Como desvantagem, entendo o fato de ele ser bastante idealista e tornar o processo democrático dependente das virtudes de cidadãos voltados ao bem comum. Pois a política não se constitui apenas – e nem sequer em primeira linha- de questões relativas ao acordo mútuo de caráter ético. O erro reside em uma condução estritamente ética dos discursos políticos (HABERMAS, 2002, p. 284).

O modelo republicano preconiza a auto-organização política da sociedade, por meio de um processo radicalmente democrático, porém, o conceito de participação política é bastante idealista e desconsidera a normatização jurídica.

O modelo de democracia deliberativa é intermediário entre o modelo liberal e o republicano. Jürgen Habermas (2002), baseado na ação comunicativa, afirma que:

O modelo de democracia que me permito sugerir baseia-se nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo seu alcance, de modo deliberativo. Quando se faz do conceito procedimental da política deliberativa o cerne normativamente consistente da teoria sobre a democracia, resultam daí diferenças tanto em relação à concepção republicana do Estado como uma comunidade ética, quanto em relação à concepção liberal do Estado como defensor de uma sociedade econômica (HABERMAS, 2002, p. 286).

A democracia deliberativa se fundamenta em princípios universais que norteiam o processo decisório, objetivando a ampliação dos espaços políticos de deliberação para a garantia de direitos, possibilidades que suscitam discussões sobre as problemáticas da coletividade, por meio da participação discursiva e deliberativa, usando a lógica da argumentação racional, orientando-se por um conceito de prática política deliberativa.

O Conceito de um política deliberativa só ganha referência empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum, não apenas por um auto-entendimento mútuo de caráter ético, mas também pela busca de equilíbrio de interesses divergentes e do estabelecimento de acordos, da checagem da coerência, jurídica, de uma escolha de instrumentos racional e vontade a um fim específico e por meio, enfim, de uma fundação moral (HABERMAS, 2002, p.285).

No espaço escolar, o modelo de democracia deliberativa deve ser conduzido por meio de processos decisórios (representativo e comunicativo) sobre os temas de interesses da coletividade para resolução de conflitos e para a superação das violências escolares. Por isso, qualquer mudança a ser pensada e planejada na escola precisa considerar a sua inserção efetiva no mundo da vida.

No modelo democrático deliberativo, os conflitos e as violências escolares podem ser mediados pelo consenso em que os argumentos são válidos por razões comunicativas e não por imposições. Para a concretude da democracia deliberativa, o sujeito precisa se sentir livre e consciente para desenvolver seus argumentos relevantes em prol do bem comum.

Para Jürgen Habermas (1987), o exercício da democracia deliberativa busca o consenso que se realiza por meio de argumentação e pela vontade racional comunicativa do falante. Os participantes utilizam seus argumentos de forma racional e não apenas espontâneas, para que a participação ampla e plural dos cidadãos na escola promova resoluções mais efetivas e igualitárias. O consenso só se concretiza quando existe igualdade de posições entre os participantes do discurso, para validação de suas pretensões.

Eu chamo de argumentação o tipo de discurso em que os participantes, tematizam as reivindicações de validade que se tornaram duvidosas por meio de argumentos. Um argumento contém razões que estão conectadas sistematicamente com o pedido de validade da manifestação ou emissão problematizada. A força de uma argumentação é medida em um contexto dado pela relevância das razões (HABERMAS, 1987a, p.37).

Já as pretensões de poder são baseadas na hierarquia, no autoritarismo, na autoridade e na verticalização de argumentos usados para coagir e imobilizar a ação. Para Jürgen Habermas (1987; 2012), qualquer pessoa é capaz de agir, intervir, falar e argumentar sobre o mundo e com o mundo. Logo, as pessoas não podem ser impedidas de usufruir o seu pleno direito de argumentar sobre o que vivem e experimentam.

Em Jürgen Habermas (1987, 1987a, 2002), a violência é a negação do diálogo (interações intersubjetivas) que anula o outro e usa do poder para gerar ameaças, medo, insegurança, contribuindo para uma insensibilidade às diferenças. As pessoas percebem o outro como uma ameaça ao seu próprio bem-estar, porque não estão em diálogo igualitário.

Analisamos que as violências escolares podem ser superadas pela ação comunicativa, pelo procedimento da democracia deliberativa e pela dialogicidade, construindo coletivamente ambientes favoráveis para criação de vínculos de confiança e respeito aos

argumentos racionais. Acreditamos que a relação da escola com os alunos, com os familiares e com a comunidade em seu entorno deve estar em consonância com a ação comunicativa.

Na subseção seguinte, apresentamos uma outra alternativa efetiva que contribui com a superação das violências escolares, a partir das reflexões em Amartya Sen (2010).

2.7 Ampliação das capacidades humanas para superação da violência em Amartya Sen (2010)

O economista e filósofo indiano Amartya Sen (2010) recebeu em 1998 o prêmio Nobel de economia por seu trabalho sobre a economia do bem-estar social. Foi o responsável por criar o índice de desenvolvimento humano e o índice de felicidade, reformulando os critérios avaliativos usados para mediar o nível de desenvolvimento de uma sociedade. Entre suas obras, destacamos três livros: *Pobreza e Fomes- Um Ensaio sobre Direitos e Privações* (1981), *Desigualdade Reexaminada* (1992) e *Desenvolvimento como Liberdade* (2010). Nesta subseção vamos concentrar as análises na obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2010).

Acreditamos que Amartya Sen (2010) se aproxima das concepções teóricas de Jürgen Habermas (1987a, 2002, 2012), ao formular sua compreensão sobre o desenvolvimento na relação com o sistema e mundo da vida para a expansão das liberdades. Sen (2010) em seus estudos defende e comprova que o “desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (SEN, 2010, p.10).

Isso representa que o desenvolvimento de um país deve ser analisado na forma como se expandem as formas de liberdades (substantivas e instrumentais) de seus indivíduos no sistema e no mundo da vida. Sen (2010) analisa que a forma como tradicionalmente vinha se avaliando o desenvolvimento de uma comunidade, por meio de critérios fixos de validação (nível de renda e o crescimento do PIB) empregados pelas instituições (sistema), desconsiderava as diversidades de experiências intersubjetivas que existem no mundo da vida.

O modelo de desenvolvimento precisa considerar a ampliação da participação das pessoas na condição de agentes, valorizando as intersubjetividades na sua relação com a atividade produtiva, com profundo respeito às racionalidades comunicativas. A forma mais eficiente de desenvolvimento seria aquela em que os agentes pudessem usufruir mais liberdades.

As principais liberdades seriam aquelas que potencializam as capacidades humanas para deliberarem sobre suas necessidades rumo à qualidade de vida que escolheram coletivamente. Duas formas de liberdades foram destacadas por Sen (2010):

a) As liberdades instrumentais institucionalizadas (liberdades políticas, oportunidades sociais, disponibilidades econômicas, garantias de transparência e a proteção social) podem

contribuir para a expansão das liberdades substantivas de todos, ou limitar as condições básicas de acesso e de privação de outras liberdades (direitos civis).

b) A liberdade substantiva é condição básica de desenvolvimento e de avaliação do próprio processo de desenvolvimento, visto que é “constitutiva do desenvolvimento”. Quanto mais liberdade os indivíduos possuem, mais condições qualitativas de existência usufruirão. Isto é, “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo” (SEN, 2010, p.10).

Ao colocar a liberdade substantiva como critério de validade, ao relacioná-la com as capacidades humanas (capacidade para levar o tipo de vida que com razão valorizamos) e da reflexão e ação para validar o desenvolvimento, ele ampliou os índices tradicionalmente (aumento da renda e crescimento do PIB) aceitos na comunidade científica para a validação do desenvolvimento econômico e social do indivíduo numa sociedade (SEN,2010, p.363).

Amartya Sen (2010) argumenta que as capacidades humanas devem ser pensadas nas suas intersubjetividades. Intersubjetividades já defendida por Jürgen Habermas (1987a, 2012) na sua Teoria da Ação Comunicativa e por Freire (2014a) na Teoria da Dialogicidade. As contribuições de Sen (2010) para pensarmos desenvolvimento no exercício da democracia deliberativa é pensar nas validades que vão sendo dialogadas para construção do consenso em busca de melhorias substantivas para os indivíduos, desde que seja um espaço “sistemático, convincente e eficaz das preocupações gerais que as pessoas efetivamente têm” (SEN, 2010, p.334).

Amartya Sen (2010) propõe a integração de dois mundos na avaliação do nível de desenvolvimento: o sistema enquanto provedor de renda e o mundo da vida, com as diversidades de expressões e experiências(intersubjetividades) dos sujeitos que vão dando a direção efetiva do seu próprio desenvolvimento econômico e social para ampliação de mais direitos. A interação entre os dois sistemas pode reduzir significativamente as desigualdades e promover a qualidade de vida que realmente as comunidades precisam e na forma que desejam.

Por exemplo, a elaboração e implementação de políticas públicas de desenvolvimento devem garantir a participação dos diferentes agentes sociais da sociedade, por meio do diálogo, das práticas deliberativas e das liberdades para a consolidação efetiva de desenvolvimento real (melhoria da qualidade de vida).

Dialogamos com Jürgen Habermas (1987a, 2002,2012) e Amartya Sen (2010) sobre a importância das práticas democráticas deliberativas e das liberdades individuais como formas

de validação de expansão das capacidades humanas para a promoção da justiça, superação das desigualdades e das violências. E como isso se articula ao se pensar a escola?

Analisamos que os critérios avaliativos tradicionais (IDEB, provas e projetos) da escola precisam incluir novos padrões de avaliação do ensino que considerem a expansão das liberdades (inclusive as liberdades do pensamento crítico argumentativo), já que são centrais na promoção de qualidade de vida. É fundamental que no processo de diálogo os profissionais da educação sejam mediadores, apresentadores de dados e argumentos científicos. Porém as vozes dos familiares e estudantes precisam estar na centralidade do diálogo, para que a participação seja condizente com as reflexões de Amartya Sen (2010). Como profissionais precisamos assumir uma nova postura nas interações pedagógicas, respeitando os argumentos que não coincidem com as ideias que temos e não rotulando como conservadoras as opiniões divergentes das nossas.

As privações das liberdades implicam na redução de qualidade das aprendizagens dos alunos, na medida em que são impedidos de estabelecer relações intersubjetivas com o conteúdo de forma integral e o exercício de práticas democráticas deliberativas (reuniões, assembleias, conselhos) que impulsionariam cada vez mais suas habilidades argumentativas.

Amartya Sen (2010, p.202), ao usar os princípios da ação comunicativa, reafirma a importância da democracia deliberativa na promoção da participação dos indivíduos em busca de suas próprias necessidades e realizações. As liberdades instrumentais e substanciais são balizadoras do desenvolvimento humano, pois “os direitos políticos e civis, especialmente os relacionados à garantias de discussão, debate, críticas e dissensão abertos, são centrais para o processo de geração de escolhas bem fundamentadas e refletidas”.

A liberdade de participar ou não de intercâmbios educativos com seus pares (na escola e no mundo da vida) tem implicações diretas no desenvolvimento da aprendizagem. Negar ao estudante a oportunidade de participar de decisões cruciais sobre seus rumos educativos, impossibilita a sua autonomia e sua corresponsabilidade ética-moral frente aos desafios educacionais. Como afirma Amartya Sen (2010, p. 29), o “desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos”.

A superação das violências implicaria também em ampliar as liberdades na escola, em especial a liberdade substantiva, para promoção de relações intersubjetivas mais efetivas, baseadas no diálogo, da construção de regras e normas de convivências que melhor expressariam suas decisões e necessidades.

Ao dialogarmos com Amartya Sen (2010), percebemos que existe uma relação entre democracia deliberativa e desenvolvimento, sendo a democracia deliberativa elemento constitutivo de potencialidades e realizações humanas, pois promovem a participação em vista de desenvolvimento real (termo usado para diferenciar o desenvolvimento baseado em critérios tradicionais (crescimento da renda e PIB).

O desenvolvimento real é a integração de vários critérios (liberdades e expansão das capacidades humanas) como critérios definidores do desenvolvimento), pois possibilita as expressões de liberdade na medida em que amplia as formas de convivência social, pois o “uso de prerrogativas democráticas [...] é parte crucial do exercício da própria elaboração de políticas econômicas”. No contexto da escola, as construções de alternativas precisam garantir que todas as vozes possam contribuir na produção de normas de convivências pelos procedimentos da democracia deliberativa e pela ampliação das liberdades em função do desenvolvimento educativo (SEN, 2010, p.149). Paulo Freire (1959) também discute o conceito de desenvolvimento relacionado ao conceito de modernidade, explicando que a segunda não significa a existência do primeiro. Para ele, desenvolvimento está relacionado ao direito de participação popular em todos os espaços nos quais o indivíduo ou os grupos atuem.

Jürgen Habermas (2002) em sua obra “a inclusão do outro: estudos de teoria política” nos auxilia na compreensão de que a inclusão perpassa pela sensibilidade e pelo reconhecimento das diferenças e pelo princípio do universalismo para todos. Não é uma inclusão para celebrar a diversidade¹⁰, mas uma inclusão de relações respeitadas construídas reciprocamente entre pessoas com suas múltiplas experiências culturais, que no processo discursivo dialógico buscam alternativas para resolverem suas diferenças sem anulá-las.

Isso nos remete ao diálogo com Amartya Sen (2010, p. 361) que “sem a liberdade substantiva e a capacidade para realizar alguma coisa, a pessoa não pode ser responsável por fazê-la” do mesmo modo, para uma pessoa ser incluída precisa ter o reconhecimento, a oportunidade de compartilhar experiências que forneçam as condições para o desenvolvimento de suas capacidades, para então, ser responsável por sua própria inserção social e econômica.

No contexto da escola significa oportunizar o exercício da prática da solidariedade e da comunicação para construção das normas de condutas com a participação de todos, em que as pretensões de validade direcionam os consensos que podem se tornar regras universais de

¹⁰Nesse discurso as diferenças são negadas, visto que a diversidade é sinônimo do outro genérico, como alguém a ser tolerado (virtude natural). Neste modelo a exclusão social e a econômica são camufladas por atitudes individuais de superação.

convivências, de modo que os alunos possam assumir suas responsabilidades ao mesmo tempo que adquirem mais liberdades para agir conscientemente sobre elas, pois a “ liberdade para participar da avaliação crítica e do processo de formação de valores, com efeito, uma das liberdades mais cruciais da existência humana” (SEN, 2010,p. 365).

Isso pode ser potente na superação das violências nas escolas, na medida em que se criam oportunidades reais de os alunos viverem suas liberdades (desenvolver capacidades) ao mesmo tempo que vão adquirindo responsabilidades individuais e coletivas sobre elas (autonomia). Esta interdependência –liberdade e responsabilidade – se potencializa na relação intersubjetiva entre as pessoas, mediadas pelas pretensões discursivas dialógicas (reflexões compartilhadas) que possibilitam a expansão da aprendizagem.

Ao dialogar com Jürgen Habermas (1987a, 1987b, 1997, 2002,2003, 2012) e com Amartya Sen (2010) sobre as formas mais efetivas de superação da violência, concluímos que as intervenções precisam partir de uma ação consensuada no coletivo, de forma que os estudantes e seus familiares na condição de agentes livres e autônomos possam deliberar sobre os tipos de intervenções que desejam.

Nas subseções acima procuramos demonstrar que as ações efetivas são aquelas em que os estudantes possuem liberdade para escolher as melhores alternativas de intervenção, que as ações deliberadas coletivamente incluam os familiares e a comunidade de forma verdadeiramente dialógica, que as vozes dos diferentes grupos culturais sejam valorizadas por ações de justiça e solidariedade, que nenhum estudante seja privado de exercer sua liberdade política, que a ações da escola possam primar pela universalidade dos valores (consensuadas) e pelo o argumento em favor da inclusão de pessoas pelo reconhecimento mútuo e que ação comunicativa, a dialogicidade e a expansão das liberdades norteiem a construção de ações singulares e inclusivas nas escolas.

Na próxima seção, vamos detalhar a dimensão metodológica de coleta de dados que contribuíram para construção do objeto de estudo e para elucidar as problematizações levantadas na introdução.

3. A PESQUISA E SUA DIMENSÃO METODOLÓGICA

Divulgar a ciência, tentar tornar os seus métodos e descobertas acessíveis aos que não são cientistas é o passo que se segue natural e imediatamente. Mas há outra razão. A ciência é mais do que um corpo de conhecimento, é um modo de pensar. (SAGAN, 2006, p. 30).

Nesta seção detalhamos o tipo de pesquisa definida que contribuiu para a construção do objeto de estudo e para elucidar as problematizações levantadas na introdução. Discutimos, também, os aspectos metodológicos de coleta de registros e apresentaremos os procedimentos metódicos e as técnicas empregadas na análise.

A condução da pesquisa adotada foi de modalidade bibliográfica, numa perspectiva qualitativa de estudo. Para orientarmos neste caminho, seguimos centralmente as reflexões de Salvador (1986), Bogdan; Biklen (1994), Gil (2008) e Creswell (2007).

A pesquisa bibliográfica foi adotada neste estudo por considerá-la adequada para atender aos seus objetivos, pois permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2008, p. 50).

A condução da pesquisa foi direcionada com um olhar metodológico qualitativo de investigação que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisa bibliográfica difere de uma atividade de revisão de literatura ou revisão bibliográfica. A revisão de literatura ou revisão bibliográfica preocupa-se em ajudar “os pesquisadores a delimitar o escopo de sua investigação e transmite para os leitores a importância de estudar um tópico” (CRESWELL, 2007, p. 43).

O objetivo da revisão de literatura é “compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado” (CRESWELL, 2007, p. 45). Além de oferecer uma “estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados” (CRESWELL, 2007, p. 46).

A modalidade de pesquisa bibliográfica pode começar com uma atividade de revisão de literatura ou revisão bibliográfica num estudo. Porém, a dimensão metodológica da pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por

soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Para Salvador (1986), o levantamento bibliográfico é a primeira etapa do processo de “relacionar as fontes numa lista sistemática”. Esta etapa exige do pesquisador o conhecimento da natureza do material a ser usado. Usamos a modalidade de impressos bibliográficos de teses. Consideraremos as teses como documentos primários, pois são fontes de estudo originais desta pesquisa e são também secundários, pois “trazem informações que eles mesmos colheram em fontes” (SALVADOR, 1986, p. 74).

O termo *fonte* foi usado considerando “todo e qualquer documento ligado diretamente ao objeto estudado”. As teses foram coletadas na plataforma de indexação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que representa “o conjunto de impressos bibliográficos reunidos com a finalidade de servirem de fonte de informação” utilizados na pesquisa (SALVADOR, 1986, p. 76).

Concordando com Koche (2011), o uso da pesquisa bibliográfica nos permite relacionar e integrar conhecimentos produzidos,

a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema (KÖCHE, 2011, p.122).

Para evitar equívocos na condução da pesquisa bibliográfica, tivemos a preocupação de:

a) usar critérios para o levantamento das fontes bibliográficas e das coletas de informações em todo o processo;

b) Organizar e sistematizar ¹¹as informações obtidas em etapas sucessivas, usando técnicas e instrumentos de coleta e de análise. Neste caso, usamos esquemas explicativos, por meio da confecção de fichas de leitura e/ou de apontamento, tabelas e/ou quadros dos processos utilizados na coleta e na análise. Estamos usando o conceito de sistematização empregado por Holliday (2006) que defende que “a sistematização possibilita entender a lógica das relações e contradições entre os diferentes elementos, localizando coerências e incoerências” (HOLLIDAY, 2006, p. 30).

¹¹ Ver sobre sistematização em Falkembach (1995) e Jara (1986).

c) Cotejar as informações das fontes bibliográficas para evitar incoerências ou contradições.

Assim, em suma, a pesquisa bibliográfica possui grande responsabilidade sobre seus achados e resultados. A nossa intenção é reunir um maior número de informações sistematizadas, apresentando dados que possam ser relevantes para outras pesquisas, além de responder às nossas indagações e problematizações.

Na próxima subseção, vamos detalhar a forma de sistematização nesta pesquisa em relação aos métodos, às técnicas e aos instrumentos empregados nas outras pesquisas analisadas.

3. 1 A metodologia da pesquisa

A escolha da abordagem metodológica na pesquisa foi de cunho **Qualitativo e quantitativo**, pois permite obter mais informações e relacionar dados entre si. Embora sejam de natureza diferentes, “do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247). A letra G grifada em maiúscula é para representar que o foco da pesquisa foi preferencialmente mais intenso na perspectiva qualitativa (GALVAO, 2013).

Na pesquisa, as duas abordagens possibilitaram agir de forma mais metódica na coleta e na análise dos dados, ao considerar tanto a objetividade e a representatividade numérica, enquanto os significados e intenções produzidos pelos autores.

Consideramos que a utilização do percurso metodológico quantitativo não representou que estávamos mergulhando no campo teórico do positivismo, mas apenas definindo a postura epistemológica do modelo de relação entre sujeitos e objetos, considerando sempre que o objeto foi o estudo a ser aprofundado na produção do conhecimento, pois “tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, é necessário utilizar todo o arsenal de métodos e técnicas que ambas as abordagens desenvolveram para que fossem consideradas científicas”. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

O uso dos métodos Quali e Quanti na pesquisa não representou o uso de procedimentos do método de pesquisa misto. Segundo Creswell (2007) e Galvão (2013), o uso de método de pesquisa misto implica alguns requisitos:

- a) Compensar a limitação do uso de um método e de outro, o que possibilita a generalização e aprofundamento dos dados;
- b) Seguir padrões de rigor exigidos pelos métodos,
- c) Uma pesquisa mista exige caracterização de sua natureza desde a problematização, das questões de pesquisa, objetivos e percurso metodológico.
- d) A pesquisa é feita preferencialmente por um grupo de pesquisadores por meio de parcerias;
- e) A modalidade de Estudo Exploratório Sequencial que se inicia com etapa qualitativa e seguida por uma etapa quantitativa pode ter peso igual ou diferente na coleta e análise. Isso significa que usamos os dados da primeira etapa para construir a segunda etapa.

f) A modalidade de Estudo Explanatório que se inicia com etapa quantitativa e seguida por uma etapa qualitativa pode ter peso igual ou diferente na coleta e análise. Os resultados qualitativos são usados para interpretar e explicar os resultados quantitativos.

g) A modalidade de Estudo de Convergência. As etapas são feitas simultaneamente, uma não vai influenciar a outra, e os resultados são comparados para uma integração da análise.

A condução da pesquisa por métodos mistos exige uma técnica de transformação, de dados qualitativos em dados quantitativos e vice-versa, além de explicitar a abordagem de integração utilizada. Nesta pesquisa, não temos a pretensão de efetuar tais procedimentos. Usaremos os dados estatísticos para complementação da análise qualitativa para a geração de resultados mais gerais, o que não significa uma pesquisa com método misto sequencial.

Para esta pesquisa, utilizamos os seguintes métodos, técnicas e instrumentos:

a) Método comparativo: uso do método comparativo foi utilizado com a intenção de “investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tomados de meios sociais ou de outra.” (FACHIN, 2005, p. 40).

b) Método estatístico: uso do método estatístico possibilitou a organização, análise e interpretação de dados, para auxiliar nas conclusões obtidas na pesquisa. A nossa intenção foi descrever e sistematizar os dados do universo da pesquisa para melhor compreensão dos dados que foram disponibilizados. Neste caso os 64 trabalhos após compilação e o uso dos critérios de exclusão fizeram parte da nossa coleta. Usamos os dados primários e dados secundários da coleta. Os dados primários foram as informações gerais obtidas diretamente das produções: sexo e vinculação institucional das e dos autores, temporalidade da produção e vínculo geográfico e outros. Os dados secundários foram as informações extraídas da produção dos autores sobre o tema conflito e violência escolar, relacionados à dimensão teórica e metodológica das produções.

Nas orientações de Fachin (2005), o método estatístico “fundamenta-se nos conjuntos de procedimentos apoiados na teoria da amostragem e, como tal, é indispensável no estudo de certos aspectos da realidade social em que se pretenda medir o grau de correlação entre dois ou mais fenômenos” (FACHIN, 2005, p. 48).

c) Técnicas de leituras significativas: usamos para entender as intenções dos autores e obter os dados necessários aos objetivos do estudo. Para a realização das leituras, seguimos as orientações de Salvador (1986, p. 94): Leitura de reconhecimento ou prévia, Leitura exploratória ou pré-leitura. A função da leitura de reconhecimento ou prévia é “certificar-se

da existência ou não das informações de que está a procurar”. A leitura exploratória busca “dar uma visão superficial das reais possibilidades da referência.” (Salvador, 1986, p 96-97).

d) Instrumentos de registros: construímos ficha de identificação, quadros e/ou tabelas para apresentar os resultados coletados, inicialmente nas leituras de reconhecimento ou prévia, leitura exploratória ou pré-leitura.

3.1.1 O banco de dados acessado

Para Elmasri e Navathe (2005), “um banco de dados é uma coleção de dados relacionados que possui algumas fontes das quais os dados são derivados, alguns níveis de interação com os eventos do mundo real e um público efetivamente interessado em seus conteúdos”. Neste estudo, optamos por usar o banco de dados da Capes, na plataforma de indexação de teses e dissertações (ELMASRI E NAVATHE, 2005, p. 03).

Na página da Capes de informação ao cidadão, o portal orienta que “por meio da Lei nº 12.527, o cidadão passa a ter o direito de requerer informações públicas de seu interesse. Para isso, o solicitante pode optar pelo acesso ao sistema e-SIC”. Usamos as informações considerando os limites e critérios de acesso do Portal da Capes no Catálogo de Teses e Dissertações.

Para a definição das palavras-chave ou descritores a serem usados na plataforma eletrônica Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, seguimos as orientações de Brandau et al. (2005). Uma palavra-chave, para ser considerada um descritor, “tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto”. Assim, uma palavra-chave ou termo-chave “não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre”. Já os descritores “são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo” (BRANDAU, et al., 2005, p. 02). Iniciamos a busca no site Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)¹² e no vocabulário Controlado do SIBi/USP¹³ para confirmação do termo a ser usado na pesquisa. Assim, optamos por usar os seguintes descritores: “conflito” e “violência” e “indisciplina”. Foi assim que chegamos aos textos que por nós seriam primeiramente analisados para refinar a escolha de quais comporiam o universo da pesquisa.

¹²Descritores em Ciências da Saúde. Disponível em: <http://decs.bvs.br>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

¹³ Vocabulário Controlado do (SIBi/USP). Disponível em: <http://143.107.154.62/Vocab/>. Acesso em setembro 30 de 2017.

3.1.2 Período da coleta dos registros

Para realizarmos os procedimentos metódicos da coleta dos registros, delimitamos metodologicamente a temporalidade da coleta, a partir de 1999 até o ano de 2016. A coleta de registros foi realizada somente nas teses existentes na plataforma eletrônica de indexação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*). Os procedimentos de coleta aconteceram nos meses de setembro a dezembro de 2017.

Alguns obstáculos foram surgindo no processo de coleta dos registros. O primeiro obstáculo foi a dificuldade em acessar os trabalhos completos na plataforma da *Capes*. As teses anteriores à criação da Plataforma Sucupira não possuíam versão completa e nem resumo *on-line* no Catálogo de Teses da *Capes*. Inserimos, então, o título na Biblioteca Depositária da instituição de origem, sendo que não obtivemos muito sucesso. Por fim, inserimos no *Google acadêmico* o título da tese para acessar o resumo ou o trabalho completo. Após leitura do resumo e introdução das teses, excluímos as teses que não possuíam relevância para o estudo, ou seja, aquelas que se enquadravam nos critérios de coleta. E as teses relevantes que não encontramos na versão *on-line* foram solicitadas ao autor via *e-mail*.

O material, levantado na plataforma de indexação da *Capes*, foi organizado considerando as seguintes categorias de coleta e organização das informações: ano de publicação, título da obra, autor, modalidade de estudo; instituição de pós-graduação vinculada. Salvador (1986) recomenda o uso de “fichas bibliográficas” para o levantamento bibliográfico. Para iniciar a atividade de busca na plataforma eletrônica da *Capes*, usamos a “leitura de reconhecimento ou prévia” e “Leitura exploratória” (SALVADOR, 1986, p. 92). Com o resultado das coletas, produzimos a “ficha de identificação” para organizar as informações gerais das teses coletadas na plataforma da *Capes* (Vide Apêndices A, B e C).

Durante a coleta das informações, tivemos o cuidado de proteger as identidades dos autores para não gerar nenhum tipo de transtorno, prejuízo ou constrangimento. Todo o material escrito garantiu o anonimato dos sujeitos. Para identificação dos autores, utilizamos a letra F como referência do sexo feminino e letra M para o sexo masculino. Para as instituições, usamos uma identificação sequencial alfabética. A organização das teses foi sistematizada num quadro de codificação.

Para a delimitação da coleta de registro, optamos por definir os critérios de inclusão e exclusão na plataforma de indexação. Os critérios de inclusão foram:

- Teses produzidas no ano de 1999 até o ano de 2016, indexadas no Catálogo de Tese da Capes;
- Teses com foco no contexto escolar da Educação Básica;
- Teses produzidas em Língua Portuguesa;
- Teses oriundas dos Programas de Pós-Graduação em Educação;
- Teses oriundas das áreas de concentração “Ciências humanas” e da área de conhecimento “Educação”;
- Teses oriundas de Instituições públicas e privadas do Ensino Superior.

E os critérios de exclusão adotados foram:

- Teses que discutem conflitos no espaço cibernético e em jogos eletrônicos;
- Teses com o foco na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos;
- Teses anteriores ao ano de 1999 e posteriores a 2016;
- Teses produzidas no idioma Espanhol e Língua Inglesa;
- Teses em espaço de privação de liberdade e em espaços socioeducativos;
- Teses sobre violência sexual e doméstica.

Na próxima subseção, vamos detalhar o processo de sistematização aplicado na metodologia de coleta.

3. 2 Procedimentos de coleta dos registros

Toda a coleta foi feita a partir da plataforma indexação eletrônica da Capes, usando os descritores: “conflito” computando um total de 10.412 publicações e “Violência” um total de 13. 482 publicações. Durante a coleta, percebemos que alguns títulos oriundos da busca da palavra-chave “Conflito” e “Violência” relacionavam-se com palavra “Indisciplina” em seus enunciados. Optamos por inserir o descritor “Indisciplina” na busca das teses. Encontramos um total de 527 publicações com o descritor.

Ao aplicarmos os filtros: Tipo de modalidade (tese), Grande área de Conhecimento (Ciências Humanas) e Área de conhecimento (Educação) na plataforma de busca da Capes, as publicações computaram um total de 518 possibilidades. A seguir, encontra-se o Quadro 2 (Q2) com as demonstrações da coleta.

Quadro 2- Filtros: Áreas de conhecimentos X modalidade

Palavra-chave	Nº de publicações	Modalidade Tese (filtro 01)	Grande área de Conhecimento: Ciências Humanas (filtro 02)	Área de Conhecimento: Educação (filtro 03)	Fonte de indexação
Conflito	10.412	2.244	1. 095	203	CAPES
Violência	13. 482	2.935	1.512	267	
Indisciplina	527	81	63	48	
Total Geral	24.421	5.260	2.670	518	

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017

Após considerar os critérios de inclusão e exclusão, o quantitativo foi reduzido para **118 títulos**. Os títulos foram organizados em quadros de sistematização contendo: palavras-chave, quantitativo de publicações, ano da publicação, título da tese, instituição de Ensino Superior vinculante, nome do autor e totalidade de modalidade encontrada. Cada descritor – “conflito”, “violência” e “indisciplina” – foi organizado em seus respectivos quadros sistemáticos, conforme os critérios de inclusão e exclusão. Em caso de dúvida sobre clareza do título, líamos o resumo para auxiliar na seleção ou não da tese, vide respectivamente os

Apêndices (A, B e C), contendo as suas respectivas fichas de identificação. A seguir, o Quadro 3 (Q3) traz as diferenças obtidas.

Quadro 3-Filtro: Título X contexto escolar

Palavra-chave	Nº de publicações	Temporalidade: 1999 a 2016	Filtro 4: Leitura dos Títulos	Filtro 5: Contexto escolar da Educação Básica
Conflito	203	186	17	17
Violência	267	256	71	71
Indisciplina	48	47	30	30
Total Geral	518	489	118	118

Fonte: Informações elaboradas pela autora a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017

Para verificação de duplicidade de teses nos quadros sistemáticos, realizamos o processo de comparação, por meio de diferenças e semelhanças entre os títulos. A comparação entre títulos das teses foi feita considerando-se que a ficha de identificação **A** – Conflito – foi comparada com a ficha de identificação **B** – Violência – que foi comparada com a ficha de identificação **C** – Indisciplina – e vice-versa, vide respectivamente os Apêndices (A, B, C). A seguir, encontra-se esquema explicativo do processo de coleta seleção, classificação e comparação. O \cup representa o símbolo matemático de união. O \supset representa o símbolo matemático de contém.

FIGURA 1-ESQUEMA DE COMPILAÇÃO DA COLETA.

<p>Esquema = {Ficha A \cup Ficha B \cup Ficha C} \supset D (compilação)</p> <p>{ } - Representa o conjunto composto por A, B, C</p> <p>\cup - União de elementos entre os conjuntos</p> <p>\supset - Contém o total de elementos dos conjuntos A, B, C</p>

Elaborado pela autora em 2017.

No Quadro 4, a seguir, apresentamos os resultados com o processo de seleção, classificação e comparação entre os 118 títulos.

Quadro 4 - Resultado das compilações das teses

Palavra-chave	Quantitativo de títulos	Comparação entre títulos	Teses sem duplicidade	Teses com duplicidade
Conflito A	17	$A \cup B$	10	7
		$A \cup C$		
Violência B	71	$B \cup A$	44	27
		$B \cup C$		
Indisciplina C	30	$C \cup A$	7	23
		$C \cup B$		
Total parcial	118	61		57

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- CAPES/ano de coleta em 2017

No quadro acima, o quantitativo de teses que compõem a palavra-chave “Conflito” foi de 17 trabalhos, porém sete trabalhos foram encontrados usando as palavras-chave “Violência” e “Indisciplina”, ficando um total de dez (10) teses que não possuíam vinculação em outras buscas. Já o quantitativo de teses, usando a palavra-chave “Violência”, computou um total de setenta e uma (71) possibilidades, sendo que 44 não foram encontradas em outras buscas e 27 tiveram os títulos mencionados nas palavras-chave “Conflito” e “Indisciplina”. A palavra-chave “Indisciplina” teve trinta (30) trabalhos relacionados, porém, apenas sete (7) teses não tiveram vinculação com outras palavras-chaves, e 23 tiveram os títulos relacionados em outras buscas.

Após o processo de comparação, obtivemos um total de 90 teses, sendo que houve um total de 29 títulos coletados que se repetiam nos conjuntos de palavras-chaves e 61 títulos que não se repetiam nos conjuntos. A ficha de identificação D com as 90 teses compiladas na coleta encontra-se em apêndice (Vide Apêndice D).

Para a compilação das 90 teses, fizemos a leitura seletiva dos resumos e introdução, o que possibilitou ajustes no quantitativo das produções. Percebemos que alguns resumos possuíam limitações de informações, então recorremos à leitura da introdução. Após a releitura dos resumos e da introdução, optamos por definir a coleta para análise quantitativa da seguinte forma: 12 teses sobre conflito; 44 teses sobre violência, sendo que 9 trabalhos não foram encontrados, totalizando 35 teses. Quatro teses relacionadas com conflito e violência; quatro teses relacionadas com violência e indisciplina. Optamos por excluir 13 teses que focavam especificamente na discussão sobre indisciplina escolar. Excluímos 13 que não atendiam aos critérios de coleta definidos na metodologia da pesquisa.

Definimos um total de 64 trabalhos para análise estatística primária (aspectos gerais da produção) que possuíam temáticas relacionadas aos Conflitos e/ou Violências escolares. Para análise estatística secundária e análise de conteúdo (aspectos teóricos e metodológicos), usamos apenas **56** produções, pois 8 teses não foram encontradas nos bancos de indexação das instituições superiores para análise completa de seu conteúdo. (Vide Apêndice E) Na seção das análises dos dados, vamos relacionar o nosso referencial teórico com os resultados das análises realizadas.

4 ANÁLISE DAS TESES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS

Nesta seção vamos discutir e analisar os dados coletados na pesquisa. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos nas análises quantitativas e qualitativas, optamos em dividir por subseções.

4.1 Análise dos dados estatísticos

Nesta subseção analisamos os dados coletados a partir da Técnica de Estatística Descritiva, pelo programa Software Estatístico **R**¹⁴. A análise estatística foi composta pelas 64 teses dos Programas de Pós-graduação em Educação de instituições públicas e privadas coletadas na plataforma de indexação da Capes. A análise dos dados considerou os vínculos institucionais, localização geográfica, distribuição temporal da produção, o gênero e o tipo de instituição. O objetivo específico nesta subseção foi evidenciar o desenho das teses em relação ao sexo dos pesquisadores, vínculos institucionais, à localização geográfica e à distribuição temporal da produção por instituição e por biênio.

As teses a seguir foram identificadas por numeração crescente, pela ordem em que foram lidas. E as Instituições foram identificadas pela Siglas: PU-Instituição pública (PU) e PR-Instituição privada (PR), mais as siglas de sua região e pela ordem alfabética crescente. Por exemplo: a USP foi identificada com o seguinte código: SEAPU, que representa (região Sudeste (SE)+ordem alfabética (A)+instituição pública (PU). A UNISINOS, foi identificada com o seguinte código: SCPR, que representa (região Sul (S)+ ordem alfabética (C)+instituição privada (PR). Para identificar os autores dos trabalhos, definimos o seguinte código: região +letras do nome, iniciando pelo último sobrenome. Vide no Apêndice F a organização das 64 teses analisadas para a construção da caracterização geral da pesquisa.

¹⁴ R é um ambiente de software livre para computação estatística e gráficos. Ele compila e é executado em uma ampla variedade de plataformas UNIX, Windows e MacOS. The R Project for Statistical Computing. Disponível em: < <https://www.r-project.org/> >. Acesso em abril de 2018.

4.1.1 Caracterização geral das produções

Nesta seção vamos analisar o cenário das produções analisadas oriundas dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil sobre o tema conflitos e violências escolares. A análise apresenta a configuração das 64 teses escolhidas, considerando as categorias: sexo, região, instituição vinculada e ano de produção.

4.1.1.2 Produção por sexo

Os resultados mostram que 70% das teses foram produzidas por pesquisadoras e apenas 30% por pesquisadores.

TABELA 1- PRODUÇÃO POR SEXO

Nível / Área de Formação	Nº Produção	%
Feminino (Autora)	45	70%
Masculino (Autor)	19	30%
Base	64	100%

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes

A produção de teses pelas pesquisadoras foi predominante nos dados analisados, se compararmos com a temporalidade de 17 anos, em que percebemos que as pesquisadoras mantiveram produções em todos os anos (Vide Apêndice E).

Os resultados também destacam que, no período de 2011 a 2015, as pesquisadoras foram as que mais produziram sobre a temática. Se compararmos com a produção por ano, verificamos que, nos anos de 2011 a 2015, as pesquisadoras produziram 23 teses, enquanto os pesquisadores produziram 12 teses (Vide Apêndice E).

De certa forma esses dados vêm ao encontro das pesquisas baseadas em evidências apresentadas pela editora holandesa Elsevier¹⁵ sobre a participação das mulheres na produção científica no mundo. Os resultados dessa pesquisa identificaram que, no intervalo de tempo entre 2011 e 2015, o Brasil e Portugal durante o último período de coleta “as mulheres

¹⁵ Veja também: - Gênero no Cenário Global de Pesquisa. Editora Elsevier, 2017. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf. Acesso Março de 2018

constituem 49% da população pesquisadora, tornando esses países particularmente dignos de nota por alcançar a paridade entre os pesquisadores” (ELSEVIER, 2017, p. 17)”.

4.1.1.3 Produção por região

A região que mais produziram teses sobre a temática foi a região Sudeste.

TABELA 2- PRODUÇÃO X REGIÃO

Região	Nº Produção	%
Sudeste	42	66%
Sul	8	13%
Centro-Oeste	7	11%
Nordeste	7	11%
Norte	0	0%
Base	64	100%

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes

Identificamos que os dados da produção se concentram na região Sudeste com 42 trabalhos, porém, existem produções pontuais na maioria das regiões do país. Apenas na região Norte que não foi possível identificar nenhuma tese relacionada com a temática de estudo.

A produção sobre a temática conflito e violência no contexto escolar se configura em uma heterogeneidade espacial na maioria das regiões brasileiras. A ausência de produção na área de educação na região Norte não significa que não exista produção em outras áreas de conhecimentos ou modalidades dissertativas nas universidades do Norte.

Ao argumentar sobre a importância da pesquisa em educação, Castro (2012) argumenta que

as pesquisas em educação, tem implicações diretas na formação do pesquisador e do professor do ensino superior, nas perspectivas futuras da nossa universidade e na legitimação do conhecimento novo que deve ser capaz de propor novos olhares sobre os problemas educacionais brasileiros. (CASTRO, 2012, p. 284)

Analizamos que a ausência de publicações ou a invisibilidade delas sobre a temática na região Norte, em suma, pode ter implicações sociais, políticas e culturais para a superação da violência na Educação Básica e para a criação de políticas públicas com as especificidades

da região, na medida em que falta um diagnóstico coerente, sistemático e planejado das reais situações dos estudantes, professores e suas subjetividades, no contexto da educação.

4.1.1.4 Produção por instituição pública

Dentre as instituições públicas, aquelas que produziram mais teses sobre a temática, foram a UNESP, USP, UNICAMP, UFSCar, UEM, UFF e UFMG.

TABELA 3 - PRODUÇÃO POR INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Instituição	Nº Produção	%
UFF	1	2%
UFBH	1	2%
UFPB	1	2%
UFMS	1	2%
UFMS	1	2%
UFRGS	2	5%
UFSCar	2	5%
UFPR	2	5%
USP	5	12%
UFMG	5	12%
UFC	5	12%
UNICAMP	6	15%
UNESP	9	22%
Base	41	100%

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes

As instituições públicas se configuram com a maior produção, entre elas: UNESP, USP, UNICAMP, UFSCar, UEM, UFF e UFMG possuem 28 publicações do quantitativo de 41 publicações, com percentual de 68%. Se relacionarmos com a Tabela 2 - Produção X Região, verificamos que a região Sudeste possui maior produção, na qual estas instituições estão localizadas.

O que os dados nos revelam é que uma maior aglomeração de instituições de Ensino Superior Pública está localizada na região Sudeste. Dados analisados pela *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*¹⁶, no ano de 2010, destacam que a região Sudeste, nas publicações científicas em periódicos especializados, “está associado à maior presença de instituições de ensino superior e pesquisa, à maior disponibilidade de recursos humanos e financeiros e à infraestrutura instalada” (LANDI, 2005, p. 64).

¹⁶ Ver: Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indicadores/2010/volume1/cap4.pdf>>. Acesso em abril de 2018.

Esta assimetria de concentração de alguma forma nos revela inicialmente que as universidades do Sudeste ainda possuem mais espaços de divulgação científica, financiamentos e articulações colaborativas científicas entre si.

4.1.1.5 Produção por instituição privada

Dentre as instituições privadas, aquelas que produziram mais teses sobre a temática foram PUC/SP e UCB.

TABELA 4 - PRODUÇÃO POR INSTITUIÇÃO PRIVADA

Instituição	Nº Produção	%
PUC/RS	1	4%
PUC/PR	1	4%
UCG	1	4%
UNISINOS	1	4%
UNINOVE	1	4%
PUC/RJ	3	13%
UCB	5	22%
PUC /SP	10	43%
Base	23	100%

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes

Na Tabela 4, as instituições privadas que possuíam maior produção foram as de origem católicas: PUCs e UCs, computando um total de 21 publicações. Verificamos que na região Sudeste concentra-se o número de 14 trabalhos do total de 23 publicações oriundas de instituições privadas.

A região Centro-Oeste possui o segundo maior quantitativo de produção, com 6 teses, sendo a Universidade Católica de Brasília com expressividade de produção. Acreditamos que um dos fatores que contribuíram para este percentual foi o fato de que a Universidade Católica de Brasília (UCB)¹⁷ tem uma parceria com a Unesco para desenvolver o projeto “Observatório de Violências nas Escolas”, o que pode ter consolidado uma rede de ações e de pesquisas sobre o tema violência e convivência na universidade. Na região Norte, são integrantes do observatório a Universidade Federal do Pará/UFPA (*Campus Santarém-PA*) e a Universidade da Amazônia/UNAMA. Porém no período de 1999 a 2016, a compilação de dados não evidenciou teses sobre a temática na região Norte.

¹⁷ Saber mais: <http://www.ucb.br/textos/2/98/QuemSomos/?sIT=8>. Acesso em abril de 2018.

4.1.1.6 Produção por biênio

Com relação ao período de 1999 a 2016, por volta de 59% das teses da amostra foram escritas entre os anos de 2011 a 2016.

TABELA 5 - PRODUÇÃO BIENAL

Ano	Nº Produção	%
1999-2000	0	0%
2001-2002	3	5%
2003-2004	5	8%
2005-2006	2	3%
2007-2008	6	9%
2009-2010	10	16%
2011-2012	9	14%
2013-2014	16	25%
2015-2016	13	20%
Base	64	100

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes

No biênio de 2013-2014, obtiveram-se 16 publicações relacionadas com a temática de estudo do que em anos anteriores e posteriores, sendo que seis (06) produções são de Universidades privadas e dez (10) de Universidades Públicas. A região Sudeste possui o maior quantitativo de publicações com 7 teses nesse período. As teses compiladas no período de 1999-2000 foram excluídas da análise, por não termos acesso ao trabalho, por isso a ausência de dados sobre elas. (Vide Apêndice E).

Contextualizada a produção analisada neste trabalho, passamos agora à apresentação e à análise da produção em si.

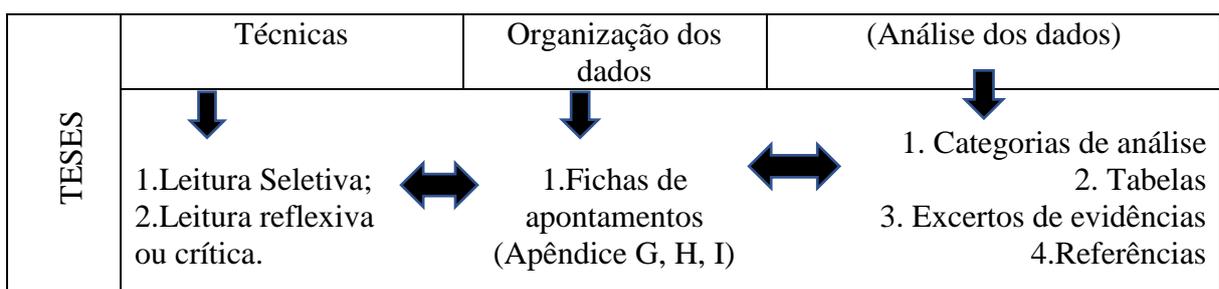
4.2 Análise qualitativa dos dados

Das 64 teses analisadas na seção anterior, tivemos acesso aos conteúdos completos de apenas 56 teses, ficando oito trabalhos sem possibilidade de acesso ao estudo. Assim analisamos nesta seção as principais teorias que configuram as 56 teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Para a coleta dos dados, definimos delimitar a leitura nos resumos, nas apresentações e nas introduções das 56 teses para a composição dos excertos de análises. Quando necessário recorremos à fundamentação teórica das pesquisas para validação dos dados. As informações coletadas foram organizadas em fichas de apontamentos (Apêndices G, H).

Segundo Salvador (1986), a atividade de fazer apontamentos “é transladar, formal ou conceptualmente, dados, fatos ou proporções notáveis de uma fonte, oral ou escrita para um caderno, pasta ou ficha de uso pessoal” (SALVADOR, 1986, p. 107). A organização dos apontamentos nesta pesquisa foi feita digitalmente em Word. O processo de classificação dos apontamentos “consiste em colocá-los uns após outros, constituindo grupos naturais onde as questões semelhantes estejam tão próximas quanto possível” (SALVADOR, 1986, p. 129).

As fichas de apontamento foram usadas para coletar os dados após as leituras: leitura seletiva e a leitura reflexiva ou crítica. A leitura seletiva, consiste em “fixamo-nos nas informações verdadeiramente pertinentes ao problema focalizado” (Salvador, 1986, p 98). Já a leitura reflexiva ou crítica é um processo de estudo criterioso de seleção e diferenciação das várias informações contidas no texto em estudo. Para tanto, é necessário e “imprescindível ler com simpatia e respeito, tratando de compreender antes de refutar” (SALVADOR, 1986, p. 99). Nesta fase, o fundamental é “analisar e julgar as ideias do autor em função dos propósitos dele, e não em função dos propósitos do pesquisador”. A seguir esquema analítico do processo utilizado.

FIGURA 2-ESQUEMA DE ANÁLISE DAS TEORIAS



Elaborado pela autora em 2018.

4.2.1 Análise das tendências teóricas das teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileira

Para análise das tendências teóricas das teses, utilizamos as classificações de Libâneo e Santos (2005) para agrupar as teorias das teses. Apresentamos a seguir o quadro de Libâneo e Santos (2005) que serviu de suporte analítico. Termo Correntes pedagógicas contemporâneas criado por Libâneo e Santos (2005) é usado para identificar as correntes contemporâneas que estão presentes nas propostas educativas brasileiras.

Quadro 5- Correntes pedagógicas contemporâneas

Correntes	Modalidades	Síntese explicativa
1.Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino Tecnológico	Está relacionada ao modelo de educação para alimentar o sistema produtivo
2.Neocognitvistas	Construtivismo pós-piagetiano	Desenvolvimento e aprendizagem cognitiva dos indivíduos
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitiva Teoria da ação comunicativa.	Está relacionada ao modelo de educação para transformação social e democrática.
4.“Holísticas”	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede	Compreensão da realidade numa unidade orgânica.
5.“Pós-modernas”	Pós-estruturalismo /Neo-pragmatismo	Negação de certezas sociológicas e filosóficas

Fonte: Modelo obtido em (LIBÂNEO, SANTOS, 2005, p. 10-11).

Nas Tabelas 6 e 7, apresentamos os dados com os agrupamentos das teses e suas respectivas teorias com as aproximações filosófica e sociológica propostas por Libâneo e Santos (2005) que tratam sobre as Correntes pedagógicas contemporâneas. A seguir Tabelas 6 e 7.

TABELA 6 – TEORIAS ABORDADAS

Teorias das teses	Quantitativo	Código das Teses	Classificação das abordagem
Multiplicidade de teorias	16	T (01,09,18,20,22,27,33,34,39,40,41,42,45,47,48,54)	Sem relação possível
Teoria psicanalítica (Freud, Lacan) - estranhamento e da transicionalidade	6	T (12,15,30,49,51,52)	Holísticas
Teorias construtivistas	5	T (02,04,05,11, 38)	Neocognitivista
Filosofia da Diferença (Foucault, Deleuze e Guattari)	5	T (17,24,31,50,56)	Pós-modernas
Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt) /Pedagogia crítica	4	T (26,30,46,55)	Sociocríticas
Psicologia Histórico-Cultural	3	T (35,36,44)	Sociocríticas
Teoria de violência (Hannah Arendt)	3	T (16,21,43)	Sociocríticas
Teoria das representações sociais (Serge Moscovis)	2	T (25,32)	Sociocríticas
Representações sociais (Bourdieu)	2	T (28,29)	Sociocríticas
Norbert Elias (processo civilizador)	2	T (07,53)	Sociocríticas
Teoria da complexidade (Edgar Morin)	2	T (10,16)	Holísticas
Modernidade líquida (Zygmunt Baumam e Sergio Francisco Carlos Graziano)	2	T (13, 14)	Pós-modernas
Cultura de Paz (Marshall Rosenberg) / Biologia do Conhecimento (Humberto Maturana)	1	T-06	Holísticas
Desenvolvimento humano (Wallon)/ Teoria Psicossocial do Desenvolvimento (Erikson)	1	T-03	Sociocríticas
Experiência social (F. Dubet) e o clima social escolar (E. Debárbieux).	1	T -08	Sociocríticas
*Total parcial de identificações			46
*Total de identificações			61
Base (Teses analisadas)			56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 06 teses analisadas. As classificações foram definidas a partir das contribuições de Libâneo, Santos(2005).

TABELA 7 – TEORIAS ABORDADAS (Continuação)

Teorias das teses	Quantitativo	Código das Teses	Classificação das abordagem
Perspectivas crítica e intercultural (Vera Candau e Peter McLaren)	1	T-07	Sociocríticas
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	1	T-10	Holísticas
Teoria da Cognição Imaginativa e Aprendizagem como Globalização do Conhecimento	1	T-12	Holísticas
Sociologia da Compreensão de Gaston Bachelard (2009), Michel Maffesoli (1987) e o pensador francês Michel de Certeau (1994).	1	T-23	Sociocríticas
Teoria da vida cotidiana de Agnes Heller	1	T-44	Sociocríticas
Perspectiva psicodinâmica de Dreikurs e modelos humanistas	1	T -19	Holísticas
*Total parcial de identificações			06
*Total de identificações			61
Base (Teses analisadas)			56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 06 teses analisadas. As classificações foram definidas a partir das contribuições de Libâneo e , Santos(2005).

Em relação às principais abordagens identificadas nas Tabelas 6 e 7, percebemos que 16 teses optaram por múltiplas teorias com as contribuições de Freire, Dussel, abordagem ecológica e do campo da sociologia que discutem conflitos e violências escolares.

Na abordagem holística, classificamos 12 teses com as teorias: Teoria psicanalítica, Cultura de Paz, a Biologia do Conhecimento, Teoria da complexidade, Aprendizagem como Globalização do Conhecimento e Perspectiva psicodinâmica de Dreikurs e Modelos humanistas.

Em 05 teorias, percebemos a abordagem neocognitivista, a partir das contribuições de Piaget, de Robert Selman e Moreno Marimón. Percebemos que em 07 teses, os autores usaram teorias do campo da Pós-Modernidade, tais como as contribuições de Zygmunt Baumam, Michel Foucault, Deleuze e Guatari e Sergio Francisco Carlos Graziano.

Houve 21 teses que foram classificadas como sendo da corrente sociocrítica (termo usado por Libâneo para identificar as correntes: Sociologia crítica do currículo. Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural. Teoria sociocognitiva. Teoria da Ação Comunicativa) dos teóricos: Wallon, Agnes Heller, Vera Candau, Peter McLaren, Hannah Arendt e Habermas, F. Dubet, E. Debárbieux e Norbert Elias.

Percebemos uma variedade de teorias científicas e pedagógicas que sustentaram as pesquisas sobre conflitos e violências escolares, nas 56 teses analisadas. Todas foram utilizadas para condução da pesquisa e interpretação dos dados obtidos. A seguir Quadros 7 e 8 com os exemplos dos excertos de análise que configuram as cinco abordagens mais citadas.

Organizamos em formato de Quadro 7 e 8 para visualização do processo realizado na sistematização dos dados. O objetivo foi explicitar os destaques feitos após a leitura dos resumos, introdução e/ ou fundamentação teórica das teses. Vide o Apêndice (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

Quadro 7 – Exemplos de Excertos –Teorias abordadas I

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Teorias Principais	Sociocríticas: Teoria Crítica da Sociedade	T-26	"Entre os referenciais teóricos que serviram de base às análises e interpretações realizadas, <u>destacam-se Arendt (2013), Adorno (2011), Adorno e Horkheimer (1985 e 1973), Michaud (2001), Delumeau (2007) [...]</u> ".	A	p.08	21
		T-46	"No que concerne à análise pretendida, a <u>Teoria Crítica da Sociedade</u> , em particular os trabalhos de <u>Adorno (1995; 1996), Horkheimer e Adorno (1985) e Marcuse (1970) foram as referências teóricas que nortearam a pesquisa[...]</u> ".	A	P.06	
	Multiplicidade de teorias	20	"[...]. No entanto, para esta tese priorizam-se os trabalhos mais recentes com <u>enfoque sociológico</u> ".	C	p.25	17
		42	"O estudo buscou <u>suporte teórico em pesquisadores no tema das violências Abramovay (2002), Bourdieu (1975, 1998, 2001 e 2004), Debarbieux (2002), Gomes e Pereira (2009), Royer (2002), Schilling (2004 e 2011), Charlot (2002) e demais autores[...]</u> .	A	p.09	
	Abordagem Holísticas: Teoria da complexidade	06	"Os marcos teóricos que norteariam esta pesquisa são a <u>Cultura de Paz e a Biologia do Conhecimento</u> ".	A	p.04	12
		10	"A perspectiva desenvolvida por essa teoria estava articulada com os <u>novos paradigmas nas ciências, notadamente os que se encontravam nas propostas de Edgar Morin (2000) [...]</u> ".	C	p.28	
Códigos das seções	A- Resumo E- Fundamentação teórica e metodológica			B- Apresentação C- Introdução F -Análise dos dados		D- Notas de rodapé G- Considerações finais

Elaborado pela autora em 2018.

Quadro 8 – Exemplos de Excertos –Teorias abordadas II

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Teorias Principais	Abordagem pós-moderna: Filosofia da Diferença	17	“O estudo baseia-se em dados coletados na realidade escolar e na <u>fundamentação teórica, com ênfase na obra de Michel Foucault</u> ”.	A	p.05	07
		56	"Esta tese procura diferenciar violência de eliminação fazendo uso do <u>pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari</u> ".	A	p.07	
	Abordagem neocognitivista: Teorias construtivistas	11	“A análise dos dados fundamentou-se, principalmente, <u>na teoria de Jean Piaget e em alguns dos estudos de Robert Selman</u> ”.	A	p. xvii	05
		38	"A <u>teoria piagetiana vem oferecer subsídios que auxiliam nossa pesquisa</u> , uma vez que, escolhemos como instrumento para a análise o domínio cognitivo dos alunos (autores de bullying – carentes de sensibilidade moral) e a aplicação de provas piagetianas do comportamento operatório (ao abordarmos o domínio da cognição dos alunos autores/perpetradores)".	E	p.85	
Códigos das seções	A- Resumo		B- Apresentação	C- Introdução	D- Notas de rodapé	
	E- Fundamentação teórica e metodológica		F -Análise dos dados		G- Considerações finais	

Elaborado pela autora em 2018.

A análise dos dados apresentados permitiu visualizar a heterogeneidade das teorias usadas pelos pesquisadores e relacioná-las com as correntes pedagógicas contemporâneas, de acordo com as reflexões de Libâneo e Santos (2005). Destacamos que a classificação apresentada pelos autores não é consensual entre os pesquisadores que analisam as teorias de pesquisa.

Foi interessante perceber como evoluiu a construção do conhecimento sobre a temática conflitos e violências escolares nas várias teorias, suscitando reflexões para a compreensão do ensino, da prática pedagógica, da aprendizagem nas escolas e sobre a concepção de homem/mulher e mundo que queremos contribuir e construir.

Para a análise de como as teorias escolhidas pelos autores se relacionam com as alegações de conhecimento (filosóficos e sociológicos) na condução da pesquisa, optamos pelas orientações de Creswell (2007). Ele alerta para a importância de definirmos em nossa investigação os argumentos de conhecimento que serviram de base para orientar a condução da pesquisa. A seguir está a Tabela 8, com o modelo proposto por Creswell (2007).

TABELA 8 - ALEGAÇÕES DE CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS (ACA)

Pós-positivismo	Construtivismo
Determinação	Entendimento
Reduccionismo	Significados múltiplos do participante
Observação empírica e mensuração	Construção social e histórica
Verificação da teoria	Geração de teoria
Reivindicatória/ participatória	Pragmatismo
Política	Consequências das ações
Orientada para delegação de poder	Centrado no problema
Colaborativa	Pluralista
Orientada para mudança	Orientada para prática no mundo real

Fonte: Modelo de Alegações de Conhecimento alternativas em Creswell (2007, p. 24).

A partir das contribuições de Creswell (2007) sobre o conhecimento (ontologia) que o pesquisador precisa definir em sua pesquisa, percebemos que as pesquisas analisadas apresentam aproximações com as alegações de conhecimentos (termo usado pelo autor para definir as escolhas teóricas ou suposições teóricas que o pesquisado faz no processo de investigação), considerando que os “pesquisadores começam um projeto com determinadas suposições sobre como vão aprender e o que vão aprender durante a investigação” (CRESWELL, 2007, p.24). Na análise dos dados, percebemos que alegações de conhecimentos alternativos que mais aparecem são das teorias que se configuram como reivindicatória e participatória, pois são comprometidas com as mudanças e com a valorização

dos excluídos. Nas Tabelas 9 e 10 relacionamos as teorias das pesquisas com os paradigmas propostos por Creswell (2007).

TABELA 9 – RELAÇÃO COM AS ALEGAÇÕES DE CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS (ACA)

Teorias das teses	Quantitativo	Código das Teses	(ACA)
Multiplicidade de abordagens	18	T (01,09, 18,,20,22 25,27,33,34,37,39, 40,41,42,45,47,48,54)	Reivindicatória/ participatória
Teoria psicanalítica (Freud, Lacan) - estranhamento e da transicionalidade	6	T (12,15,30,49,51,52)	Construtivismo social
Teorias construtivistas	5	T (02,04,05,11,38)	Construtivismo social
Filosofia da Diferença (Foucault, Deleuze e Guattari)	5	T (17,24,31,50,56)	Sem relação possível
Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt) Pedagogia crítica	4	T (26,30,46,55)	Reivindicatória/ participatória
Psicologia Histórico-Cultural	3	T (35,36,44)	Reivindicatória/ participatória
Teoria de violência (Hannah Arendt)	3	T (19,21,4,16,43)	Reivindicatória/ participatória
Teoria das representações sociais (Serge Moscovi)	2	T (25,32)	Reivindicatória/ participatória
Representações sociais (Bourdieu)	2	T (28,29)	Reivindicatória/ participatória
Norbert Elias (processo civilizador)	2	T (07,53)	Reivindicatória/ participatória
Teoria da complexidade (Edgar Morin)	2	T (10,16,19)	Construtivismo social
Modernidade líquida (Zygmunt Baumam e Sergio Francisco Carlos Graziano)	2	T (13, 14)	Sem relação possível
Total parcial de identificações			54
Base (Teses analisadas)			48

Fonte: Modelo extraído das Alegações de Conhecimento alternativas de Creswell (2007, p. 24). Nas teses (13,14) não foi possível relacionar com os paradigmas. *Respostas múltiplas encontradas nas 48 teses analisadas.

Após a classificação proposta por Creswell (2007), consideramos que nos direcionamentos das pesquisas ficaram mais explícitos os motivos pelos quais as pesquisadoras e pesquisadores definiram seus encaminhamentos teórico-metodológicos, as opções de organização e sistematização dos dados e a escolha do contexto de pesquisa e de

seus colaboradores e participantes, pois a forma como usamos a teoria pode afetar o nosso posicionamento na condução da pesquisa.

TABELA 10 – RELAÇÃO COM AS ALEGAÇÕES DE CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS (ACA) -continuação

Teorias das teses	Quantitativo	Código das Teses	(ACA)
Cultura de Paz (Marshall Rosenberg) / Biologia do Conhecimento (Humberto Maturana)	1	T-06	Reivindicatória/participatória
Desenvolvimento humano (Wallon)/ Teoria Psicossocial do Desenvolvimento (Erikson)	1	T-03	Reivindicatória/participatória
Experiência social (F. Dubet) e o clima social escolar (E. Debárbioux).	1	T (08)	Reivindicatória/participatória
Perspectivas crítica e intercultural (Vera Candau e Peter McLaren)	1	T-07	Reivindicatória/participatória
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	1	T-10	Reivindicatória/participatória
Teoria da Cognição Imaginativa e Aprendizagem como Globalização do Conhecimento	1	T-12	Construtivismo social
Sociologia da Compreensão de Gaston Bachelard (2009), Michel Maffesoli (1987) e o pensador francês Michel de Certeau (1994).	1	T-23	Reivindicatória/participatória
Teoria da vida cotidiana de Agnes Heller	1	T-44	Reivindicatória/participatória
Total parcial de identificações			08
Base (Teses analisadas)			08
Total de teses analisadas			56
*Total de identificações			62

Fonte: Modelo extraído das Alegações de Conhecimento alternativas de Creswell (2007, p. 24). Nas teses (17,24,31,50,56) não foi possível relacionar com os paradigmas. *Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

A organização proposta por Creswell (2007) nos auxiliou na compreensão de que toda teoria representa uma concepção filosófica de condução de pesquisa. E como pesquisadores precisamos ter ciência disso no momento das escolhas teóricas.

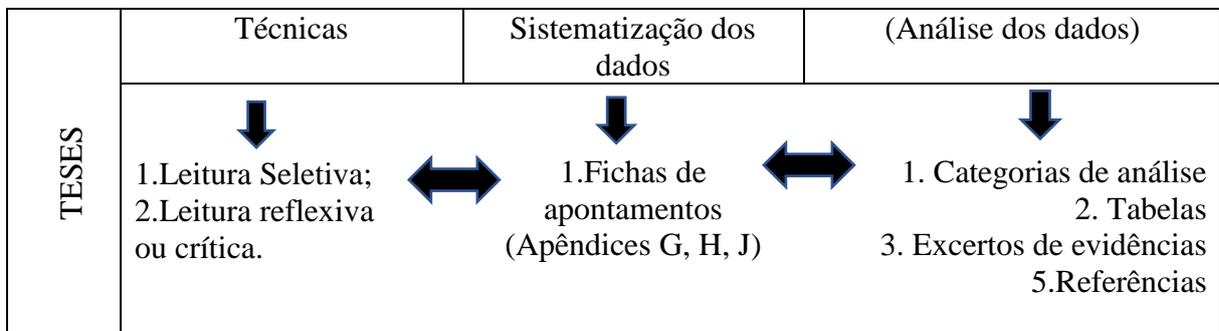
4.2.2 Análise dos percursos metodológicos das teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileira

Nesta subsecção o objetivo é evidenciar o desenho das teses em relação às abordagens metodológicas. Para a concretude da resposta, analisamos os resumos, as apresentações e as introduções das 56 teses para a composição dos excertos de análises. Quando necessário, lemos as fundamentações metodológicas das teses para validação dos dados. Os dados que representam a análise foram organizados em ficha de apontamento, a partir das técnicas de leituras: Leitura reflexiva ou crítica e seletiva, de acordo com as orientações de Salvador (1986). Vide os Apêndices (G, H, I, J) com os modelos de fichas de apontamentos.

Para a análise da dimensão metodológica, usamos como subcategorias de análise: tipo de pesquisa, tipo de método, técnicas empregadas; instrumentos utilizados; contexto de atuação na pesquisa; participantes e/ou colaboradores da pesquisa e tipo de análise realizada.

Utilizaremos as contribuições de Gamboa (1996), Pimenta e Lisita (2004), Luna (1997), Gil (2008), Minayo (2002); Creswell (2007) para nos auxiliarem na análise dos percursos metodológicos adotados pelos pesquisadores e pesquisadoras. A seguir, esquema analítico do processo utilizado.

FIGURA 3 - ESQUEMA DE ANÁLISE DA DIMENSÃO METODOLÓGICA.



Elaborado pela autora em 2018.

Na Tabela 11, analisamos o tipo de pesquisa e a metodologia de acordo com as orientações de Gil (2008) e que podem ser classificadas de acordo com a sua natureza, a abordagem, os objetivos pretendidos e aos seus procedimentos.

TABELA 11 – TIPOS DE PESQUISAS E/OU METODOLOGIAS

Referências de pesquisas e/ ou metodologias	Código/Teses	Quantitativo
Qualitativa (descritiva, empírica, exploratória)	T (1,2,3,6,11,13,15,16,18,20, 24,27,29,30,41,42,43, 45,47,48,51,52,53,55,56)	25
Quantitativa e Qualitativa	T (4,5,8,14,17,19, 21,22,25,28)	10
Pesquisa bibliográfica/Estudo de caráter teórico	T (6,15,18,19,20, 46,47,55,56)	09
Pesquisa documental	T (6,7,18,40,45,47 ,48,54,)	08
Pesquisa-intervenção (educativa e Psicanalítica)	T (44,49,50,51,52)	05
Pesquisa etnográfica e/ ou Cunho etnográfico	T (7,9,17)	03
Hermenêutico-dialético	T (13,16)	02
Pesquisa exploratória-descritiva mista	T (26,38)	01
Fenomenologia	T (23)	01
Pesquisa colaborativa	T (14)	01
Relato de experiências	T (37)	01
*Total de identificações	.	.66
Base	.	56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

Em relação à natureza da pesquisa, percebemos que todas as pesquisas possuem a intenção de gerar conhecimentos e resultados que podem contribuir com o contexto escolar. Sobre os objetivos das pesquisas, identificamos que a Pesquisa Exploratória, a Pesquisa Descritiva e a Pesquisa Explicativa aparecem nos estudos presentes em todas as pesquisas de modalidade qualitativa. Já em relação à abordagem, percebemos que a pesquisa qualitativa possui ênfase nas pesquisas relacionadas com a temática de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com vinte e seis trabalhos, seguida da modalidade de pesquisa Quanti/Quali com nove teses. Em relação aos procedimentos, percebemos que a pesquisa

bibliográfica foi usada em nove teses, seguida da pesquisa documental em oito ocorrências e pesquisa-intervenção em cinco. As pesquisas analisadas usaram diferentes lentes para auxiliá-las na compreensão de seu objeto, o que possibilita que o estudo da temática possa contribuir positivamente com alternativas no contexto brasileiro. Isso corrobora a reflexão de Luna (1997) quando afirma que:

A metodologia não tem *status* próprio, precisando ser definida em um contexto teórico metodológico. Em outras palavras, abandonou-se (ou, vem-se abandonando) a ideia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. (Luna, 1997, p.5)

De um modo geral, os dados evidenciam que a pesquisa qualitativa foi a mais usada nas teses, seguida pela pesquisa quantitativa e qualitativa e a pesquisa bibliográfica e/ ou estudo teórico. Os dados analisados reafirmam que “uma postura investigativa que assuma plenamente a complexidade da realidade sobre a qual se interroga e possibilite uma leitura plural da realidade, sob diferentes ângulos e perspectivas que não sejam, necessariamente, excludentes.” (PIMENTA; LISITA, 2004, p. 107).

Nos Quadros 9 e 10 a seguir, apresentamos os exemplos de excertos para evidenciar os dados da análise das seis modalidades de pesquisas mais citadas. Resolvemos organizar os dados em formato de Quadro 9 e 10 para visualização do processo realizado na sistematização. O objetivo foi explicitar os destaques feitos após a leitura dos resumos, introdução e/ ou fundamentação teórica das teses. Vide o Apêndice (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

Quadro 9 - Exemplos de Excertos dos tipo de pesquisa I

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Tipo de Pesquisa	Qualitativa	T-13	“A pesquisa é qualitativa, e utilizam-se como instrumentos de coleta de dados fontes documentais e questionário aberto, e a abordagem ancora-se em Maria Cecília Minayo”.	A	p.08	25
		T-43	“Foi realizada uma pesquisa qualitativa em três Instituições de Ensino Superior (IES) cariocas: PUC-Rio, UFRJ e UERJ[...]”.	A	p.06	
		T-51	"A abordagem qualitativa será compreendida neste trabalho como em Martins e Bicudo (1989), que apontam as principais características da pesquisa qualitativa[..]"	E	p.89	
	Quantitativa e Qualitativa	T-08	“A escolha teórico-metodológica desta pesquisa produziu dados quantitativos, por meio de aplicação de questionários, e dados qualitativos, por meio de grupo focal”.	A	p.08	10
		T-28	"A abordagem metodológica da pesquisa foi de caráter misto (quantitativa e qualitativa), com base nos pressupostos de Santos Filho e Gamboa (2009) e Creswell (2010)".	A	p.08	
	Pesquisa bibliográfica/Estudo de caráter teórico	T-06	“Fizemos uma pesquisa de campo, com enfoque qualitativo para análise dos dados. Utilizamos a observação sistemática, entrevistas e pesquisa bibliográfica e documental”.	A	p.05	09
		T-47	““Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica e documental, traz uma análise dos textos elaborados pelos órgãos oficiais[...]”.	A	p.07	
	Códigos das seções	A- Resumo		B- Apresentação	C- Introdução	D- Notas de rodapé
	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica		F -Análise dos dados	G- Considerações finais		

Elaborado pela autora em 2018.

Quadro 10 - Exemplos de Excertos dos tipo de pesquisa II

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Tipo de Pesquisa	Pesquisa documental	T-07	“Este estudo de caso se desenvolveu com base em pesquisa documental, entrevistas com gestoras, professoras, agente educadora e alunos adolescentes de uma escola pública[...]”	A	p.05	08
		T-47	"Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica e documental, traz análise dos textos elaborados pelos órgãos oficiais[...]”.	C	p.18	
	Pesquisa-intervenção (educativa e Psicanalítica)	T-44	"Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa intervenção que teve como foco a violência nas escolas”.	A	p.08	05
		T-52	"O método de investigação foi o da pesquisa-intervenção, utilizando os dispositivos de escuta e de análise das práticas profissionais e da confrontação com o dizer[...]”.	A	p.08	
	Pesquisa etnográfica e/ ou Cunho etnográfico	T-07	[...]sempre com um foco mais amplo do que o tema da pesquisa, dada a abordagem etnográfica privilegiada nesse momento”.	E	p.39	03
		T-17	“A metodologia adotada é a pesquisa quanti-qualitativa, na abordagem etnográfica”.	A	p.06	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Na Tabela 12 a seguir, apresentamos os métodos usados pelas pesquisadoras e pesquisadores. Identificamos uma variedade de métodos utilizados no desenvolvimento das pesquisas. O estudo de caso e os procedimentos bibliográficos foram utilizados em nove (09) trabalhos em cada um. Já os métodos clínicos, materialista histórico-dialético e psicanalítico e/ou socioanalítico foram usados em quatro (04) trabalhos cada um. Das 56 teses analisadas, dezessete (17) não mencionaram ou não explicitaram de forma clara o método usado em sua pesquisa.

TABELA 12 – MÉTODOS DAS PESQUISAS

Referências/Métodos	Código/Teses	Quantitativo
Sem definição precisa	T (03,06,09,10,15,18,19,21,25,28,29,32,33,34,41,53,56)	17
Estudo de caso (múltiplos e /ou único)	T (01,07,11,20,26,27,30,45,48)	09
Procedimentos bibliográficos e documentais	T (24,40,43,46,47,48,53,54,55)	09
Método psicanalítico e /ou socioanalítico (Conversação e /ou análise das práticas profissionais e escuta clínica)	T (12,49,51,52)	04
Método materialista histórico-dialético	T (35,36,42,44)	04
Método clínico (Piaget)	T (02,04,05,11)	04
Método histórico em Foucault (arqueologia)	T (24,31,50)	03
Método misto e observacional	T (26,38,39)	03
Método (comportamento)	T (22,38)	02
Método dialético	T (13)	01
O método da complexidade	T (16)	01
Método probabilístico	T (08)	01
Método indutivo	T (17)	01
Método fenomenológico	T (23)	01
Estudo descritivo	T (14,)	01
Método dialógico	T (37)	01
Método de História Oral(narrativas)	T (55)	01
*Total de identificações		.63
Base		56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

Na Tabela 12, analisamos que os autores usaram seus métodos para obtenção de seus resultados. A ausência de identificação precisa do(s) método(s) de algumas teses dificultou a compreensão de alguns percursos metodológicos usados. Sobre isso Gamboa (1996) argumenta que uma condução da pesquisa exige:

uma sequência de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de investigação e sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico será deficiente e sua qualidade será deficitária. Entendemos que esses elementos deverão estar, explícitos ou implicitamente, presentes em todo trabalho científico, independentes de seu maior ou menor grau e coerência e articulação (GAMBOA, 1996, p.06).

O que podemos inferir, a partir dos dados, é que dos métodos identificados, houve a ênfase no estudo de caso. A dificuldade de identificação do método usado pelos pesquisadores gerou um dado significativo de 17 teses que não explicitaram de forma mais precisa a relação da metodologia com seu método de condução da pesquisa. Gamboa (1996) pondera quanto à necessidade de coerência na pesquisa em educação.

A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos. Estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo, por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica. De igual maneira, toda teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde as concepções de objeto, sujeito e sua mútua relação se explicitam entre si. Na mesma sequência de complexidade não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão. (GAMBOA, 1996, p.121).

Isso não significa que as pesquisas, aquelas que não explicitaram os métodos, não tenham buscado rigor e qualidade nas investigações, apenas identificamos a necessidade de maior esclarecimento conceitual sobre os elementos que compõem o percurso metodológico, pois isso implica na compreensão do objeto que pretende investigar.

O que faz uma pesquisa ser de qualidade é a forma como os dados são coletados e analisados, atendendo ao rigor e à objetividade que uma pesquisa científica exige, além de sensibilidade, criatividade, responsabilidade social e política sobre seus achados, o pesquisador precisa refletir como seus resultados podem contribuir para a justiça social e igualdade de gênero. Sobre estas e outras questões analisam Chizzotti (2006), Mertens e Ginsberg (2008), Leta (2003), Thiollent (1982), Freitas (2002) e Bianchetti (1994).

Apresentamos nos Quadro 11 e 12 a seguir os excertos mais significativos que evidenciam os cinco métodos mais usados nas pesquisas. Vide os Apêndices (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

Quadro 11 - Exemplos de Excertos dos Métodos das pesquisas I

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Métodos de Pesquisa	Estudo de caso (múltiplos e /ou único)	T-01	“O método utilizado foi a abordagem qualitativa - estudo de caso, tendo o pesquisador como um observador participante”.	A	p.09	09
		T-48	"O presente tema de investigação refere-se a um estudo de caso, um projeto educativo de prevenção à violência nas escolas[...]”.	A	p.08	
	Procedimentos bibliográficos e documentais	T-24	" Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e, quanto à natureza, como qualitativa. Utilizou-se de procedimentos bibliográficos e documentais, além de entrevistas, para a construção do objeto de estudo. Apresentam-se, ainda, traços de raciocínio indutivo e técnicas do método histórico”.	A	06	09
		T-40	"Trata-se de uma pesquisa documental, sendo utilizados para análise, documentos oficiais[...]”	A	p.09	
	Método psicanalítico e /ou socioanalítico	T-12	A fim de compreender esse sintoma, e mesmo intervir, foi proposto o uso do Teatro na Conversação[...]”	C	p.11	04
		T-52	" O método utilizado baseia-se na escuta clínica e na análise das práticas profissionais de docentes, de orientação psicanalítica”.	E	p.89	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Quadro 12 - Exemplos de Excertos dos Métodos das pesquisas II

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Métodos de Pesquisa	Método materialista histórico-dialético	T-35	" O método materialista histórico-dialético representa uma possibilidade, no contexto pós-moderno, de resgatar a historicidade e produzir um conhecimento comprometido com a transformação social".	E	p.64	04
		T-44	"Imbuídos dos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscamos desenvolver a pesquisa de maneira "processual[...]".	G	247	
	Método clínico	T-02	"Embasadas no método clínico de Jean Piaget (1926), as entrevistas foram baseadas em um roteiro semiestruturado[...]".	E	p.90	04
		T-05	Para isso, nosso estudo, que tem caráter quali-quantitativo, utilizou observações sistemáticas e entrevista clínica piagetiana como método".	C	p.03	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Em relação às técnicas empregadas nas pesquisas, trinta e quatro (34) dos estudos optaram pelo uso das técnicas de entrevistas, 30 escolheram as técnicas de observação e vinte e um (21) trabalhos usaram o levantamento documental e/ou bibliográfico, seguida pela técnica de conversação com nove (9) trabalhos e a técnica do grupo focal com sete (07). A seguir, Tabela 13 com as técnicas utilizadas pelas pesquisadoras e pesquisadores.

TABELA 13 – TÉCNICAS EMPREGADAS NAS PESQUISAS

Referências das técnicas	Código/Teses	Quantitativo
Entrevistas (não estruturada, e/ou semiestruturadas e/ou em profundidade/ e/ou prolongada/e/ou coletivas)	T (01,06,07,09,11,12, 14,15,16,18,19,20, 21,23,24,26,27,28, 29,30,32,33,34,35, 36,38,41,42,43,44, 45,48,50,53)	34
Observações em campo (comportamentais, direta e contínua, sistemática, não sistemática, participativa, em sessões, periférica e/ou em rodas de conversa)	T (02, 03,04,05,06,07,09, 11,14,16,17,20,21,22,23, 27,28,29,30,32,33,34,35,36, 37,38,41,45,50,53)	30
Levantamento documental e/ou Bibliográfico/ e/ou estado da arte	T (02,06,07,13,17,18, 20,26,27,30,31,33, 40,42,43,46,47,50,53,54,55)	21
Conversação (associação livre coletivizada) e/ ou escuta clínica e/ou roda de conversas	T (03,12,29,30,32,49,50,51,52)	09
Grupo focal	T (08,16,20,25,33,41,45,48)	08
Ações educativas (encontros de formação, oficinas conversando, Oficinas de Literatura de Cordel, minicursos, processo de grupal de intervenção)	T (14,22,23,35,44,48,50)	07
Entrevista clínicas (piagetiana)/ e/ou intervenção clínica de orientação psicanalítica	T (02,04,05,11,12)	05
Relatos de vida (Narrativas)	T (41,45,55)	03
Sem definição precisa	T (10,56)	02
Teatro-conversação / Teatro do Oprimido	T (12)	01
*Total de identificações		120
Base de análise		56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

Percebemos que a maioria das pesquisadoras e pesquisadores teve a preocupação de relacionar as técnicas com suas intenções metodológicas com objetividade e subjetividade,

considerando a diretividade intencional e planejada de uma pesquisa, considerando os “dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas.” (THIOLENT, 1982, p. 22).

Conforme Lankshear e Knobel (2008), existem três tipos de dados para análise: dados verbais, dados observados e dados escritos. Percebemos que as técnicas mais usadas foram aquelas em que as pesquisadoras e pesquisadores tinham a intenção de extrair dados verbais para análise, tais como: conversas e/ou roda de conversas, entrevistas de intervenção clínica de orientação psicanalítica, entrevistas clínicas/individuais e coletivas, entrevista semiestruturada, grupo focal, relatos de vida, teatro-conversa/ teatro do oprimido, computando um total de 60 citações nas pesquisas, apontando evidência expressiva nos dados.

As técnicas usadas para extrair dados observáveis, tais como: observação participante, situações hipotéticas/protocolo de observação, sessões de observação-assistemática-não estruturadas, sessões de observação sistemática e ações educativas (encontro de formação e processo de grupal de intervenção) computaram 37 ocorrências nas pesquisas. Já as técnicas usadas para extrair dados escritos, como levantamento documental e/ou bibliográfico computaram 21 ocorrências nas pesquisas com percentual. A tese 14 foi a única que apresentou como técnica “encontro de formação” como modalidade de coleta.

Analisamos que usos de diferentes técnicas e métodos nas pesquisas possibilitaram que os pesquisadoras e pesquisadores tratassem os dados de forma cruzada e compartilhada com uma diversidade de técnicas e métodos para obtenção dos resultados.

A seguir Quadros 13 e 14 com os exemplos de excertos mais significativos das técnicas empregadas nas pesquisas. Vide os Apêndices (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

Quadro 13 - Exemplos de Excertos das técnicas de pesquisa I

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Técnicas de pesquisa	Entrevistas	T-21	"Como procedimentos metodológicos, além de uma extensa <u>revisão bibliográfica</u> , foram realizadas <u>observações do campo</u> , <u>aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas</u> com 08 professores e 10 estudantes que se voluntariaram para a pesquisa.	A	p.07	34
		T-53	"A coleta dos dados de campo foi feita basicamente por meio das <u>técnicas de pesquisa: observação, entrevistas e consulta à documentação</u> ".	E	p.167	
	Observações em campo	T-09	"A <u>observação e as entrevistas</u> resultaram no material de trabalho a ser analisado".	A	P.01	30
		T-37	"[...]optei <u>pela metodologia de relatos de experiências</u> , amparando-me, sobretudo, nas <u>observações que realizo no dia-a-dia da escola como professor efetivo da rede</u> ".	A	p.09	
	Levantamento documental e/ou Bibliográfico/ e/ou Estado da arte	T-13	"Os <u>documentos, registro de arquivos e matérias de jornais precisam ser lidos</u> considerando-se as condições em que foram produzidos[...]".	E	p.55	21
		T-30	Após a coleta das informações disponíveis (<u>levantamento bibliográfico, dados estatísticos, pesquisa de campo</u>), foi feita uma apreciação detalhada à luz das teorias que embasam esta investigação[...]".	E	pp.81-82	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Quadro 14 - Exemplos de Excertos das técnicas de pesquisa II

Categories	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Técnicas de pesquisa	Conversaão	T-03	“[...]para compreender o conflito no jogo, foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados: <u>videogravação, registro de observação, conversas com alunos e professores</u> [...]”	F	p.82	09
		T-50	“[...]utilizou-se: <u>observação participante e produção de diário de campo; entrevistas semiestruturadas com a direção da escola; oficinas com docentes e estudantes; rodas de conversas com familiares dos discentes</u> ”.	A	p.08	
	Grupo focal	T-08	“A escolha teórico-metodológica desta pesquisa produziu dados quantitativos, por meio de <u>aplicação de questionários, e dados qualitativos, por meio de grupo focal</u> ”.	A	p.08	08
		T-20	“[...] a pesquisa reuniu 89 adolescentes, sendo 81 participantes na <u>técnica de grupo focal</u> [...]”	E	p.51	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Na Tabela 14, percebemos que a análise de conteúdo em Bardin foi predominante em dezoito trabalhos analisados, seguidas pelas análises qualitativas com quinze teses, documental presente em quatorze trabalhos, quantitativa e qualitativa com o auxílio de software com quatorze identificações, qualitativa e quantitativa com sistema de categorização com nove trabalhos e o uso da triangulação em seis trabalhos analisados.

Logo a seguir apresentamos os Quadros 15 e 16 com os exemplos de excertos mais significativos das modalidades de análises usadas nas pesquisas. Vide o Apêndice (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

TABELA 14 – MODALIDADE DE ANÁLISES DAS PESQUISAS

Referências de análise	Código/Teses	Quantitativo
Análise de Conteúdo em Bardin	T (02,03,04,05,13,14,15,16,17,18,20,26,33,34,42,43,45,47)	18
Análise qualitativa (depoimentos, análise das narrativas orais)	T (06,09,23,30,35,37,41,44,45,46,48,50,53,55,56.)	15
Análise documental	T (02,13,17,20,34,40,41,42,43,45,46,47,48,55)	14
Análise quantitativa e qualitativa com o auxílio de software	T (04,05,08,14,19,21,22,25,26,27,32,38,39,43)	14
Análise qualitativa e/ou quantitativa (sistema de categorização)	T (21,22,25,28,33,36,38,39,46)	09
Triangulação	T (02,03,07,20,41,53)	06
Análise psicanalítica	T (20,49,51,52)	04
Análise do discurso em Foucault	T (24,31,50)	03
Análise de modelo organizador	T (10,11)	02
Sem definição explícita	T (27,29)	02
Análise do discurso (Bakhtin, Wittgenstein e Austin)	T (07,45)	02
Modelo dubetsiano de análise de experiência	T (08)	01
Análise de narrativa	T (01)	01
Análise dialógica/hermenêutica	T (16)	01
Análise de entendimento interpessoal atuado	T (11)	01
Análise textual em Antônio Joaquim Severino (200)	T (54)	01
*Total de identificações		94
Base		56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

Quadro 15 – Exemplos de Excertos das modalidades de análise das pesquisas I

Categorias	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Modalidade de análise	Análise de Conteúdo em Bardin	T-05	“Para a avaliação das observações e das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1994)[...]”	E	p.90	18
		T-17	“A análise de conteúdo baseou-se, entre outras, na obra de Bardin (1977) que, além dos fundamentos epistemológicos, informa as técnicas que poderão ser utilizadas para ser alcançar os objetivos pretendidos”.	E	p.112	
	Análise qualitativa	T-06	“ Fizemos uma pesquisa de campo, com enfoque qualitativo para análise dos dados”.	A	p.05	15
		T-43	“Sabemos que muitos são os desafios impostos a uma pesquisa qualitativa que lida com análise de depoimentos”.	C	p.29	
	Análise documental	T-02	“A análise documental tem como objetivo ampliar os dados coletados nas observações e entrevistas, de forma a propiciar uma triangulação metodológica dentro do subtipo: triangulação entre um método e outro”.	E	p.95	14
		T-41	“A segunda realizada com o apoio de outras técnicas e instrumentos de coleta e geração de dados, como análise documental, observação, questionários e entrevistas. Nestas condições, a triangulação pode estruturar um alicerce mais robusto para sustentar as nuances de subjetividade dos relatos”.	E	p.79	
Códigos das seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Quadro 16 – Exemplos de Excertos das modalidade de análise das pesquisas II

Categorias	Subcategorias	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Modalidade de análise	Análise quantitativa e/ou qualitativa com o auxílio de software	T-14	“Análise dos dados foi realizada seguindo a abordagem quali-quantitativa admitindo uma aproximação mais abrangente do objeto em estudo[...]”	A	p.08	14
		T-21	"Os dados levantados pelo questionário foram analisados através de uma abordagem quantitativa com o auxílio do programa SPSS".	C	p.30	
	Análise qualitativa e/ou quantitativa (categorização)	T-22	“” Observações comportamentais: Análise qualitativa e quantitativa dos comportamentos apresentados pelas turmas e pelos alunos indicados pelos professores".	E	p.92	09
		T-36	“Dos dados das entrevistas e das observações, extraiu-se um Sistema de Categorização que permitiu a organização e análise desses dados em direção aos objetivos do trabalho ”	A	p.11	
Códigos seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

Na Tabela 15, a seguir, percebemos que o local em que as pesquisas se realizaram foi preferencialmente em escolas públicas com 48 ocorrências. Já o nível de ensino mais referendado nas pesquisas foi o Ensino Fundamental II com um total de 25 trabalhos, seguido pelo Ensino Médio com 16 identificações e o Ensino Fundamental I com 15 trabalhos relacionados. Os dados apontam que os espaços públicos foram os locais de preferência dos pesquisadores para desenvolverem suas pesquisas.

TABELA 15 – LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E NÍVEL DE ENSINO INVESTIGADO

Local	Código/Teses	Quantitativo
Escola pública	T (01,02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,45,47,48,49,50,51,52,53,55)	48
Escola privada	T (02,10,36,53)	04
Outros espaços públicos	T (24,28,35,43)	04
Total de identificações		56
Base		56
Nível de ensino	Código/Teses	Quantitativo
Ensino fundamental I: (1º ano a 5º ano)	T (05,09,11,14,16,28,35,36,38,40,41,44,45,48,50)	15
Ensino Fundamental II (6ª ano a 9ªano)	T (02,03,04,06,07,08,12,14,15,16,17,18,19,20,22,23,25,27,28,32,35,36,38,39,40)	25
Ensino Médio	T (10,16,21,26,29,30,32,33,37,40,42,44,45,47,49,55)	16
EJA	T (44,47,49,55)	04
Ensino superior	T (15,35,43)	03
*Total de identificações		63
Base		56

Fonte: dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes.

*Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas. A T-34 foi a única que não identificou o nível de ensino.

Os dados da Tabela 15 nos remete às reflexões de Paulo Freire (2014b) sobre a importância da pesquisa para construção da humanização dos homens em comunhão. Não podemos atuar esperando que a qualidade desejada se faça presente na escola. É preciso agir enquanto ato político de intervenção, pois para ser “presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. Isto significa que precisamos “reconhecer que a história é tempo de possibilidade”. (FREIRE, 2014b, p. 20). E a pesquisa não pode ficar à margem deste compromisso.

O papel da universidade e sua responsabilidade na produção de conhecimentos é de suma importância. O intercâmbio dialógico entre a escola e universidade é condição para o próprio autoconhecer enquanto pesquisador. A universidade contribui para compreensão do conhecimento sobre e com a escola e a escola por sua vez “permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (FREIRE, 2005, p. 81-82). A dimensão dialética do conhecimento possibilita realização dialógica de conhecer e, assim, tornar-se práxis de liberdade para ambas as instituições.

Na Tabela 16, os dados expressam que os professores foram os participantes mais identificados nas pesquisas com 38 trabalhos relacionados e os estudantes com 34 trabalhos relacionados, seguidos pela gestão pedagógica com 20 trabalhos relacionados. Apenas a T-24 não possuía multiplicidade de participantes. E nas Teses (40,43,46,47,54,56) não identificamos os participantes da pesquisa. Vide os Apêndices (J) com o processo de sistematização dos dados da dimensão metodológica das pesquisas.

Tabela 16 – Participantes e/ou colaboradores da pesquisa

Participantes/ Colaboradores	Código/Teses	Quantitativo
Professores	T (01,02,03,06,07,08,11,13,14,15,17,18,19,21,22,23,25,26,27,28,29,30,31,32,34,35,36,37,41,42,44,45,48,49,50,51,52,53)	38
Estudantes	T (02,03,04,05,06,07,08,09,10,11,12,14,16,20,21,22,23,25,26,27,28,29,30,33,37,38,39,41,45,49,50,52,53,55,)	34
Equipe pedagógica(gestão)	T (02,07,08,13,14,15,16,18,23,27,29,30,31,32,34,41,45,48,50,53)	20
Demais funcionários da escola	T (02,15,30,35,42,45,48,53)	08
Pais ou responsáveis legais	T (08,12,13,23,28,45,50)	07
Sem identificação precisa	T (40,43,46,47,54,56)	06
Comunidade em geral	T (13,14,18,24)	04
Total de identificações		117
Base		56

Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. Respostas múltiplas encontradas nas 56 teses analisadas.

Os dados evidenciam que a participação dos professores, dos estudantes e dos gestores escolares nas pesquisas foram fundamentais para a compreensão do fenômeno conflitos e violências escolares.

Apresentamos nestas subseções a análise dos dados para construção do cenário teórico-metodológico das teses dos PPGE no Brasil com o foco no conflito e violência escolar. Analisamos que as pesquisas possuem uma riqueza de percursos metodológicos, que enriquecem a nossa formação como pesquisadoras e pesquisadores. Os dados evidenciaram que as pesquisas, em sua maioria, tiveram: rigor metodológico coerente com suas opções teóricas, cuidado conceitual sobre os métodos e técnicas usadas, responsabilidade ética na relação com os participantes.

Aproximadamente 17 teses não explicitaram o método de estudo em suas pesquisas, o que dificultou uma compreensão global de suas intenções, o que expressou para nós: uma dificuldade conceitual e de clareza do uso do método, uma fragilidade na relação indissociável entre teoria e metodologia nos processos de coleta e análise dos dados e até uma imprecisão nos resultados, já que o caminho percorrido não foi delimitado de forma explícita no texto.

Na seção seguinte, analisaremos os elementos excludentes e transformadores que influenciam as relações escolares na mediação dos conflitos e para a superação das violências no ambiente escolar.

4.3 Análise dos elementos excludentes e transformadores que influenciam nas relações escolares

Nesta seção analisamos os principais elementos excludentes identificados pelas pesquisas e que prejudicam uma relação respeitosa no ambiente escolar e os principais elementos transformadores das relações interpessoais e coletivas na mediação dos conflitos e para a superação de práticas violentas no ambiente escolar.

Para a sistematização e interpretação dos dados qualitativos, seguimos as orientações de Salvador (1986), Bardin (1997), Gomez et al. (2006) com as contribuições de Moraes (1999) e Franco (2008). A escolha dos documentos para análise foi determinada *a priori*. O tipo de gênero sobre o qual construímos a nossa análise de dados foram as teses relacionadas à temática de estudo, coletada no Catálogo de Teses da Capes. Elas formaram o *Corpus* de estudo. “O *Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p.96).

Para a nossa análise dos dados usamos, a técnica de análise de conteúdo em Bardin (1997) e os princípios da investigação da Metodologia Comunicativa Crítica elaborado por Gómez et al. (2006), a partir das contribuições teóricas da Teoria da Ação Comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1987, 2012) e da teoria da Dialogicidade de Paulo Freire (2014a, 1992). A Metodologia Comunicativa Crítica, elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, e a partir de 2001 no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos.

O NIASE/UFSCar em parcerias com outras instituições e pesquisadores(ras) realizam pesquisas com os princípios da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, com a teoria da dialogicidade de Paulo Freire e com o conceito de aprendizagem dialógica. Os resultados de suas pesquisas apontam que as práticas que potencializam as aprendizagens são aquelas que valorizam a participação dos estudantes nas tomadas de decisões, que se baseiam nos princípios da aprendizagem dialógica e que permitem a expansão de suas liberdades.

A análise do conteúdo em Bardin (1977, p. 31) consiste em usar basicamente cinco fases essenciais e que se complementam para o cenário analítico da pesquisa:

1) FASE 01: Organização e preparação das informações ou pré-análise: Para Bardin (1977), esta fase é definida como a pré-análise que consiste em organizar as ideias iniciais de forma

sistemática, a partir do material bruto estabelecido para interpretação das informações coletadas. Esta fase inicial possibilita ao pesquisador a organização e sistematização prévia do material e o auxilia na realização das operações mentais sucessivas sobre o material de estudo.

2) FASE 02: Exploração do material - Unitarização e Codificação: O processo de unitarização e codificação é o processo de submeter o material de análise a um tratamento sistemático, organizado e metódico. Para Bardin, a codificação (1997)

corresponde a uma transformação-efetuada segundo regras precisas -dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 1997, p. 103).

Esta fase compreende a exploração das matérias, o que consiste em reler cuidadosamente os materiais para a construção da unidade de análise (registro ou de sentido) e unidade de contexto.

3) FASE 03: Categorização: Para Bardin (1977), a categorização é um processo que fazemos após definidas as unidades de análise. Após várias leituras exaustivas dos registros de análise dos materiais, sistematizamos nas fichas de Categorização que representam o registro do processo de agrupamentos progressivos das categorias.

4) FASE 04: Descrição: Nesta fase, iniciamos o processo de registro das ideias por meio de um texto descritivo sobre as categorias definidas e extraídas dos dados (unidades de análise). Moraes (1999) orienta que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa produzir

um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais [...]. De um modo geral a organização desta descrição será determinada pelo sistema de categorias construído ao longo da análise. (MORAES, 1999, p. 8).

O processo de registro das descrições¹⁸ é uma etapa importante, pois além de oferecer elementos para a interpretação e inferências, auxiliará no processo de organização do contexto das intuições, dos sentidos captados nas mensagens analisadas, a partir das categorias. O processo DE permite o desvendamento de relação entre as categorias e os objetivos pretendidos.

5) FASE 05: Inferências e Interpretação: Nesta fase o pesquisador busca compreender, de forma mais profunda, os conteúdos das mensagens e suas articulações com as indagações levantadas na pesquisa. No processo de interpretação, optamos por realizar o movimento analítico,

¹⁸ Ver sobre processo de descrição em pesquisa: Oliveira (2012).

de acordo com Moraes (1999, p. 9) em que a análise é construída “com base nos dados e nas categorias da análise”. A teoria é construída em movimentos de ida e vinda ao material analisado. O processo de interpretação exige as atitudes de compreensão. Compreensão que não pode ser de forma estruturalista e funcionalista, mas no movimento de cotejo.

A metodologia de investigação Comunicativa Crítica foi elaborada por Gomez et al. (2006) para o levantamento de elementos excludentes que interferem ou prejudicam uma relação respeitosa na escola, levando à exclusão da educação escolar, direito de todo o cidadão e os levantamentos de aspectos transformadores, ou seja, aqueles que favorecem a construção de uma relação respeitosa na escola e de aprendizagem, permitindo a permanência na educação escolar e garantia do direito de todos. A Metodologia Comunicativa Crítica utiliza como referência a aprendizagem dialógica de Ramón Flecha (1997) e de Gómez et al. (2006), que possui como base de reflexão principalmente os pressupostos teóricos de Habermas (Teoria da Ação Comunicativa) e Freire (Dialogicidade e o querer educar-se).

A base da Metodologia Comunicativa Crítica é o diálogo igualitário para construção da aprendizagem e do conhecimento. A Metodologia Comunicativa Crítica fundamenta-se na orientação de investigação em que os significados da realidade se constroem por meio das interações entre as pessoas, e o conhecimento científico passa a ser construído através de um diálogo intersubjetivo entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa; por meio da criação de vínculo, responsabilidade, dialogicidade e com rigor científico.

Para sistematização e organização da Matriz com os dados da coleta, utilizamos apenas as duas dimensões propostas pela Metodologia Comunicativa Crítica: dimensões excludentes (impedem e/ou limitam as pessoas do acesso aos recursos sociais, econômicos e culturais do mundo da vida e do sistema) e dimensões transformadoras (são as formas de superação por meio de atitudes, ações e discursos). A seguir, o nível básico de análise (categorias e dimensões):

Quadro 17- Níveis básicos de análises

<u>Sistema</u>		<u>Mundo da vida</u>
Dimensões excludentes	<u>n</u>	<u>n</u>
Dimensões transformadoras	<u>n</u>	<u>n</u>

Fonte: Extraída de Gómez et al. (2006, p.103.)

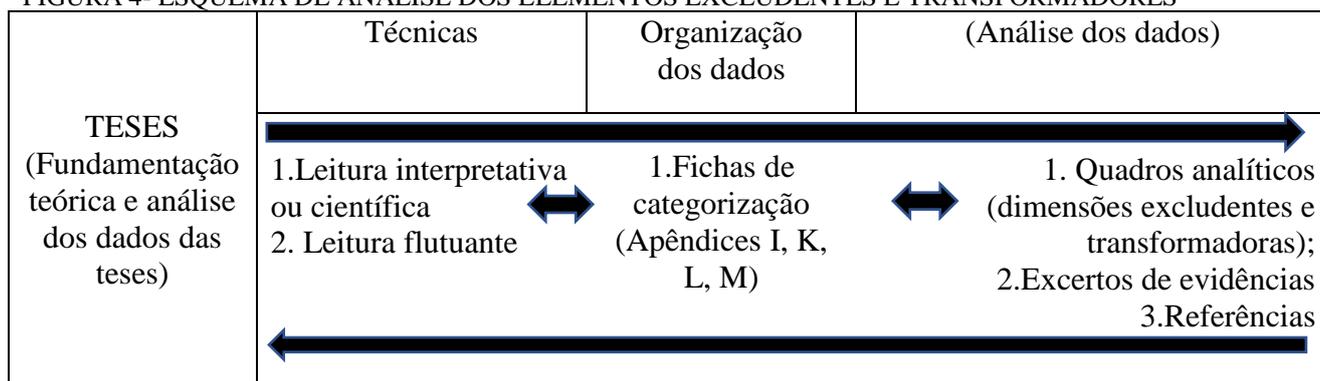
As categorias de análise são baseadas na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012) e foram classificadas em dois tipos: sistema, sendo a dimensão que integra a macroestrutura da sociedade, e mundo da vida, sendo a dimensão da sociedade em que os processos comunicativos acontecem no dia a dia e correspondem ao repertório de cultura e de linguagem dos contextos dos sujeitos. Na Matriz final, estão expressos os resultados contendo os números dos elementos e as menções que representam os sentidos das categorias de análise definidas após as leituras das 56 teses analisadas.

Para sistematização e organização dos dados na Matriz, utilizamos apenas as duas dimensões propostas pela Metodologia Comunicativa Crítica: dimensões excludentes (impedem e/ou limitam as pessoas do acesso aos recursos sociais, econômicos e culturais do mundo da vida e do sistema) e as dimensões transformadoras (são as formas de superação por meio de atitudes, ações e discursos).

A Metodologia Comunicativa Crítica também nos permitiu considerar nossas leituras, sistematizações e análises como processo de diálogo entre diferentes textos: os nossos e das autoras e dos autores cujas teses foram analisadas, integrando nossas intenções e reflexões subjetivas e intersubjetivas por meio das técnicas de leituras seletiva, reflexiva ou crítica e interpretativa ou científica propostas por Salvador (1986) e a Leitura flutuante proposta por Bardin (1977).

A Leitura interpretativa ou científica: é a última fase da leitura. Este tipo de leitura busca “a interpretação do que se leu em função dos fins particulares do pesquisador” (SALVADOR, 1986, p. 105). Para tanto, é necessário e “imprescindível ler com simpatia e respeito, tratando de compreender antes de refutar”. (SALVADOR, 1986, p. 99). A Leitura flutuante: Segundo Bardin (1977) este tipo de leitura permite “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). A sistematização das análises foi organizada na ficha de categorização (modelo de ficha de categorização nos Apêndices (I, L, M, N, O,P) e apresentadas em quadro analíticos. A seguir na Figura 4 o esquema analítico feito nesta seção.

FIGURA 4- ESQUEMA DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES



Elaborado pela autora em 2018.

Feitas as descrições detalhadas da metodologia de análise dos dados, passamos às subseções de análise dos elementos excludentes e transformações, respectivamente. Dialogaremos no decorrer do texto com as reflexões de Freire (2000,2014a), Habermas (2002,2012) e Sen (2010).

4.3.1 Os elementos excludentes que impedem uma mediação adequada do conflito e para a superação da violência na escola

No quadro a seguir apresentamos a análise dos elementos excludentes a partir das leituras feitas das 56 teses. As menções mais significativas foram retiradas com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) e organizadas com base na Matriz de análise em Gómez et al. (2006). Os excetos mais significativos foram aqueles mais presentes nas teses analisadas. Vide Apêndices (K, M) o modelo de análise aplicado nas teses.

Quadro 18 – Dimensões excludentes -Sistematização dos dados finais

Nº	Elementos excludentes (Categorias finais)	Nº de Teses	Códigos Teses	Nº Menções
1	Negação dos conflitos e banalização da violência.	45 (80, 35%)	T-1,2,3,4,5,6,7,8,11,14,16,18,20,21,22,23,24,25, 26,27,28,30,31,32,33,34,35,36,37,38,40,41,43,44,45,46,47,48,50,51,42,53,54,55,56)	197
2	Precarização do trabalho docente.	40 (71,57%)	T (1,2,4,6,8,11,13,14,15,16,18,20,22,24,25,26,27,29,30,32,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,50,51,52,53,54,55)	154
3	Poucas práticas democráticas e dialógicas.	35 (62,5%)	T (1,2,3,4,5,6,14,16,17,18,19,20,22,27,28,30,32,33,36,37,38,40,42,43,44,45,47,49,50,51,52,53,54,55)	136
4	Ambiente negligente, permissivo e autoritário.	34 (60, 71%)	T (2,4,5,6,8,11,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,32,33,35,36,37,38,39,40,41,42,44,45,47,49,50,51,52,53)	142
5	Violência simbólica.	30 (53,57%)	T (2,3,4,8,9,10,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,35,37,38,40,42,43,44,45,46,47,48,50,51,52,53,54,55)	146
Base (Teses analisadas)				56(100%)
*Total de menções				775

Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. *Múltiplas menções encontradas nas 56 teses analisadas. As menções destacadas evidenciam as categorias de sentido analisadas. *Na T-12 não foi possível encontrar elementos excludentes em relação às categorias definidas.

Na dimensão excludente antes referida, percebemos que cinco (05) elementos foram mais mencionados nos trabalhos analisados, computando um total de 775 menções, sendo que:

a) Elementos com 197 menções foram identificados em 44 teses: negação dos conflitos na e pela escola e a banalização da violência provocam efeitos imobilizantes de mudança, pois ocultam as contradições sociais, econômicas e culturais; b) Elementos com 154 menções, foram citados em 40 teses: precarização do trabalho docente, dificulta a mediação adequada dos conflitos na relação pedagógica; c) Elementos com 136 menções, identificados nas 35 teses: poucas práticas democráticas e dialógicas nas escolas; d) Elementos com 142 menções, foram citados em 34 teses: Ambiente negligente, permissivo e autoritário desmotiva o envolvimento na aprendizagem e prejudica o desempenho acadêmico e profissional; e) Elementos com 146 menções, foram encontrados em 30 teses: violência simbólica, praticada na e pela escola acaba intensificando conflitos de forma negativa.

Ao classificarmos os elementos excludentes mais mencionados nas categorias propostas por Gomez et al. (2006), percebemos que o sistema possui cinco elementos excludentes destacados, computando um total de 775 menções, representados pelos itens (1,2,3,4 e 5) e o mundo da vida possui três elementos excludentes destacados, computando um total de menções de 475 representados pelos itens (1,3 e 4). Classificamos os itens (1,2,3,4 e 5) no mundo do sistema por estarem relacionados às instituições reguladoras, com a escola e o Estado (os governos) que, de acordo com Habermas (1987, 2002, 2012), compõem o sistema estatal-burocrático administrativo. O mundo do sistema é o contexto que mais impulsiona os elementos de exclusão. Vide Apêndice (M) a matriz final com a aplicação das técnicas de análise a partir de Gomez et al. (2006) e Bardin (1977).

Classificamos os itens (1,3 e 4), também, no mundo da vida por possuírem relação com a integração social. Por fazerem parte do horizonte de Ação Comunicativa e do repertório cultural das pessoas. Isto é, o conjunto de recursos interpretativos que os indivíduos usam para orientar suas ações. No mundo da vida se constitui por três estruturas simbólicas: cultura, sociedade e personalidade. Os elementos classificados podem coexistir no sistema e no mundo da vida, a diferença está na forma como cada um cria estratégias de ação para resolvê-los.

A nossa análise dialoga com as contribuições de Habermas (1987, 2002, 2012) e Freire (2000, 2014a) e Sen (2010) considerando os seguintes elementos excludentes:

1. Negação dos conflitos e a banalização da violência:

Quando a escola nega o desvelamento dos conflitos provoca efeitos imobilizantes de mudança, dificultando a percepção das contradições sociais, econômicas e culturais. A negação do conflito faz com que a escola trabalhe com uma idealização de composição familiar e de comportamento do aluno que não contribui para o avanço significativo de soluções mais adequadas. Sobre isso destacamos o excerto a seguir.

Por vezes, eram feitos comentários sobre a falta de parceria com as famílias que não ajudavam, como os que foram relatados quando os alunos reprovaram. A direção entendia que tinha feito o que podia, que alertara várias vezes as famílias sobre esse “perigo”, mas os alunos continuaram iguais. Na visão da escola, não havia uma cobrança dessas famílias em relação ao estudo, o que até poderia ser verdade, e ter contribuído para a reprovação, mas é uma ingenuidade pedagógica acreditar que apenas chamando os pais, transferindo os problemas e exigindo maior empenho, que as dificuldades dos alunos seriam superadas. A tradição da escola, de forma geral, é a de lidar com alunos exemplares ou medianos, creditando aos que não se adequam a esse perfil, alguns “defeitos” que precisariam ser mudados (T-02, 2013, p. 154).

A escola opera com um modelo de nucleação familiar que nem sempre condiz com a realidade dos alunos, dificultando a condução dos processos educativos em relação à heterogeneidade de composição familiar existente.

As crianças, adolescentes e jovens oriundos de diferentes arranjos familiares são inviabilizados pelo padrão idealizado que a escola adota como referência. A escola responsabiliza os pais e a comunidade onde vivem pelo comportamento agressivo e violento dos alunos, porém a mesma escola (seus profissionais) não se reconhece como produtora e reprodutora da violência nos espaços de ensino, isentando-se das responsabilidades. A escola, ao se negar como agente de violência e negligenciando os casos de violência, acaba banalizando os fatos de violência que ocorrem no ambiente escolar. Os excertos a seguir demonstram essa situação.

A) Para esses, não adianta solicitar ajuda aos professores, inspetor ou diretora, porque nenhuma providência é tomada, e na diretoria “nada se resolve”. Trata-se de um pedido de socorro generalizado, que, de certa forma, talvez explique, em parte, o teor punitivo e repressivo das propostas por eles apontadas” (T- 25, 2011, p. 198).

B) Como já foi também abordado, a movimentação vacilante entre ações de repressão, punição, banalização e fuga diante dessas manifestações têm nos mostrado que os docentes atuam muito mais reativa e punitivamente do que com vistas à prevenção. (T- 47, 2011, p. 143).

A violência é reforçada pela negação dos conflitos que não são mediados adequadamente, o que intensifica a banalização de atos violentos. Às vezes os gestores e os professores não se percebem como responsáveis pela produção de conflitos, geralmente, terceirizando a responsabilidade pelos conflitos para a família ou para a comunidade escolar.

A negação do conflito e a banalização da violência impedem uma relação interpessoal harmoniosa e respeitosa na escola e que a reflexão sobre o conflito é condição para promoção de ações efetivas de mediação, tendo como referências os estudos científicos baseados em evidências. Os excertos a seguir evidenciam isso:

A) Quando chegou em casa, contou para sua mãe o que tinha acontecido e a mãe apenas falou: *que eu não deveria ter assinado nada porque eles escrevem o que eles acham que aconteceu. Podiam ter me chamado lá.* A advertência por escrito dada aos alunos como forma de “punição”, tornou-se tão banalizada que deixou de ser tida como sanção (T-33, 2013, p. 181).

B) Assumir o conflito muitas vezes implicou no reconhecimento do quanto a escola os negava, e ao fazê-lo atuava autoritariamente, muitas vezes, sobrecarregando a direção. Ao assumi-lo busca-se imprimir um novo costume, o costume do diálogo, da conversa, do enfrentamento do problema com a participação dos envolvidos, que podiam ser famílias, funcionários, professores ou alunos, na busca de uma solução. Na dúvida, nos casos mais delicados, sabiam que podiam contar com o Projeto Pela Vida, Não à Violência (T-48, 2009, p. 193).

Em Amartya Sen (2010) percebemos que, para o desenvolvimento (educativo) dos indivíduos, é necessário eliminar qualquer intervenção que venha limitar as escolhas e oportunidades dos agentes educativos de decidirem sobre seus próprios destinos. Isso reafirma o que Paulo Freire (1981, p. 40) argumentava sobre a importância de eliminar a cultura do silêncio em nossas práticas educativas, pois isso torna a educação revolucionária mais distante da realidade objetiva, pois “na cultura do silêncio, existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido”. Este modelo educativo do silêncio nos condiciona a uma existência de *Ser menos*, mas não determina a nossa existência absolutamente, visto que somos sujeitos históricos em constantes transformações e que nossa existência ontológica é ‘*Ser mais*’, sobre isso Paulo Freire (1987) analisa que a “violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do *Ser mais*” (FREIRE, 1987, p. 23).

Já em Habermas (1987a, 2002, 2012), a negação dos conflitos e banalização das violências impedem a realização da Ação Comunicativa na resolução dos conflitos e das superação da violências, porque se nega a capacidade de crianças, adolescentes, jovens de atuarem como agentes

racionais que pensam a escola. Como também, reforçam os princípios da racionalidade instrumental, fortalecendo a burocratização das relações e deliberações na escola. Para Habermas (1987a, 2002, 2012), a escola precisa garantir que as ações destinadas a resoluções dos conflitos e violências escolares partam de interesses e de necessidades de todos os envolvidos no dia a dia da escola. Os excertos a seguir expressam o quanto é perigoso a negação da comunicação dialógica entre os pares.

A) [...]defende-se a hipótese de que a concepção desenvolvida hoje pelas escolas acerca de eventos que fogem a seu controle envolvendo conflitos entre os próprios alunos, alunos e professores, pais e docentes, e com a comunidade em que os estabelecimentos escolares estão inseridos constrói-se a partir de um vocabulário policial, de uma linguagem mais jurídica do que pedagógica e de uma prática de controle social que autoriza o uso da força (T-24, 2008, p.80).

B) Com a violência banalizada, o sentimento de indignação é substituído pela insensibilidade diante do horror que acomete o outro e faz da indiferença o elemento irracional da racionalidade técnica (T- 46, 2015, p. 76).

A superação das relações de poder por relações de confiança e respeito profundo e as pretensões e argumentos de todos os envolvidos (processo de deliberativos) são condições fundamentais para êxito na mediação. Isso significa que são essenciais os princípios comunicativos em que as ações democráticas deliberativas e dialógicas sejam efetivamente inclusivas e que a escola esteja próxima ao mundo da vida dos alunos.

2. Precarização do trabalho docente:

A precariedade do trabalho docente, intensificada pela falta de recursos pedagógicos, desvalorização da carreira e a formação deficitária, dificulta a mediação dos conflitos de formas mais efetivas. A política de formação continuada para professores ainda é um grande dilema, de um lado, atender a suas carências, auxiliá-los nos desafios vividos no ambiente escolar, de outro, a valorização da atividade docente (natureza de seu trabalho). Os excertos das teses abaixo expressam esta realidade.

A) [...]observam-se o esvaziamento e a fragmentação na formação dos professores, nos salários oferecidos, nas condições de trabalho, na organização do tempo escolar e nos investimentos públicos, provocando uma crise de identidade da escola e o enfraquecimento do seu papel (T-22, 2012, p. 38).

B) Os professores relataram que dificuldades limitadoras, como: o pouco tempo, a formação insuficiente, o medo e o distanciamento da realidade dos alunos seriam os

fatores que levariam os docentes a não abordar as questões da violência na escola (T-32, 2010, p. 58).

A forma como o professor, a gestão e a coordenação lidam com os conflitos no contexto escolar diz muito sobre a concepção de conflitos e violências que possui e o nível de relação interpessoal que estabelece com os alunos. A relação de enfrentamento que o professor tem com os alunos e com a gestão pedagógica gera grande cansaço e estresse em sala de aula. Vários estudos ressaltam que conflitos constantes não mediados adequadamente geram problemas de saúde e afetam o desempenho acadêmico¹⁹. Pesquisas indicam o potencial nocivo das experiências de vitimização escolar sofrida por alunos e professores.

As condições estressantes em que os professores atuam acabam contribuindo na forma como os docentes percebem e intervêm nos conflitos na relação pedagógica. Isso coloca em xeque a fragilidade da formação inicial do professor e a fragmentação de sua formação continuada na mediação dos conflitos e superação de atitude violentas, na relação professor-aluno.

A) Pode ser vista como um dado bastante interessante no sentido de alertar para o fato de que más condições da escola, professores mal preparados e incompetentes e postura desrespeitosa adotada pela escola no tratamento com o aluno compõem elementos importantes, na visão dessas professoras, de estímulo à violência. Isto é, elementos que trabalham no sentido inverso ao que se esperaria de uma instituição escolar (T-36, 2001, p.253).

B) Tais resultados sugerem que as interações hostis de estudantes com professores interagem significativamente com a qualidade de relação do estudante com seus pares, em termos da agressão e vitimização. É possível que este seja um processo relacionado ao modelo descrito por Sava (2002), em que comportamentos hostis de professores poderiam induzir conflitos prejudiciais ao desempenho acadêmico (T-39, 2012, p. 88).

C) Ambientes malcuidados trazem ainda uma carga simbólica que representa a desvalorização atribuída àqueles que os utilizam[...] Desta forma, a depredação pode ser compreendida como uma negação à subsunção ao sistema escolar e à imposição às normas estabelecidas (T- 43, 2014, p. 68).

O trabalho docente ganha outros sentidos a partir de Habermas (1987a, 20002, 2012) e Freire (2000, 2014a), ao analisarem o conceito de emancipação docente. Ambos os autores

¹⁹ Para aprofundar a questão do desempenho acadêmico e a violência escolar, recomendamos os estudos de Vinha e Tognetta (2009), Vinha (2003), Teixeira e Kassouf (2011), SPOSITO (2001), Severini (2007), Gama (2009), Candian (2009). Para aprofundar os estudos sobre desempenho acadêmico, recomendamos: Gasparini (2005), Codo (2006), Caldas (2012), Ribeiro (2013).

acreditam que o processo de emancipação se constitui pelo processo comunicativo dialógico nas interações intersubjetivas.

Para Freire (2000, 2014a), Habermas (1987a, 20002, 2012) e Sen (2010), a emancipação docente só é possível na interação, mediada pela razão, objetivando o entendimento entre seus pares. Isso representa que a sua autonomia docente, que é a sua liberdade na relação com outras intersubjetividades, precisa emergir das discussões sobre temas de seus interesses e necessidades por meio do entendimento mútuo e que juntos possam conduzir o seu próprio processo formativo.

Por meio da prática comunicativa o trabalho docente pode ir se transformando de uma relação de poder (linguagem petrificada) para uma relação baseada numa racionalidade docente (comunicativa). Isso nos remete ao compromisso social de lutar por condições cada vez mais dignas de trabalho, de manter viva a chama da esperança (utopia). A coletividade comunicativa dialógica se firma nas relações de convivência entre os participantes (no cotidiano escolar), em que as diferentes argumentações (intersubjetividade) vão tematizando o mundo em busca de soluções mais significativas para o trabalho docente, visto que se torna reconhecimento intersubjetivo de libertação.

3. Poucas práticas democráticas e dialógicas:

Outro elemento excludente destacado relaciona-se com as poucas práticas democráticas e dialógicas nas escolas. A ausência de diálogo e de oportunidades para a vivência democrática provoca a negação dos direitos das crianças e dos adolescentes, visto que a prática democrática e o diálogo são ativadores de outros Direitos Humanos. Como as crianças, adolescentes e jovens vão aprender a resolverem conflitos de modo pacífico e respeitoso sem uma prática democrática e dialógica que os orientem?

Os excertos a seguir confirmam a ausência de diálogo na relação da escola com os estudantes e seus familiares.

A) Outra mãe e voluntária ressalta a falta de diálogo e esclarecimento quanto às relações pessoais no interior do Núcleo e relata uma reunião de reclamação de briga em que seus filhos estavam envolvidos (T-28, 2009, p. 82).

B) Em casa também é assim, gritaria, falta de diálogo. Não há diálogo no dia-a-dia e isso se reflete na sala de aula (T- 44, 2006, p. 183).

Para Habermas (1987a, 2002, 2012), o diálogo é condição básica para a superação de violências, em que há o fortalecimento de espaços democráticos e comunicativos, para discussão permanente sobre questões relevantes aos participantes da escola. A ausência de diálogo e de práticas democráticas desvaloriza as crianças, adolescentes e jovens nos processos de deliberações decisórias, não considerando seus conhecimentos, suas subjetividades e intersubjetividades. Os excertos abaixo exemplificam a questão.

A) a escola brasileira ainda se ampara numa perspectiva educacional arbitrária, geradora de conflitos e da inexistência do diálogo e do pensamento crítico. Apesar de estar presente nas falas dos educadores (quase unanimemente nesta e em outras pesquisas) a importância do diálogo para as soluções das relações conflituosas, percebe-se a dificuldade do seu exercício nas práticas escolares cotidianas (T-30, 2015, p.122).

B) A negação do diálogo no cotidiano da sala de aula é uma porta de entrada da violência na escola. A reação dos alunos surge como uma prática libertadora contra esse caráter violento da instituição escolar, mesmo que não seja de forma organizada (T-45, 2013, p. 75).

A atuação da gestão e do professor no espaço escolar se configura de forma unilateral, hierárquica e sem diálogo igualitário, desconsiderando os contextos históricos da própria expansão da educação pública, da necessidade de interações com alunos de diferentes grupos sociais e da classe trabalhadora.

Para Habermas (2012, 2002, 2003), a ausência de diálogo impossibilita o exercício da Ação Comunicativa, porque nega o encontro do discurso, visto que os alunos e os professores não estão em igualdade de oportunidades de acesso e participação na atividade pedagógica. É fundamental que a escola crie espaços para que as crianças possam vivenciar, refletir e experimentar formas mais dialógicas e assertivas de resolução de conflitos interpessoais no contexto da escola com seus pares. Os excertos abaixo compartilham isso.

A) a colaboração em equipe no ambiente de trabalho, com vista à superação ou, no mínimo, ao enfrentamento das questões que têm efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Havia uma relação de poder cristalizada, que não admitia o diálogo, com vista a agir em busca de mudanças efetivas (T-51, 2014, p. 123).

B) Porém, a rejeição da pluralidade, a intolerância ao que se apresenta como diferente, impossibilita o diálogo e abre-se o caminho para a opressão, a dominação e a recusa de seu reconhecimento. Sabemos que a diversidade é inerente à vida social, mas a sua exacerbação na forma de dominantes e dominados, desencadeia tensão e gera violências (T-53, 2007, p. 72).

Para Freire (2014a, 1992) e Habermas (2012, 2002), quando o diálogo e as práticas democráticas são inexistentes ou frágeis (sem fundamentação teórica coerente e consistente), os

conflitos são intensificados e a violência se torna prática efetiva. Logo, onde não existem diálogo e práticas deliberativas, existem violências banalizadas. Os profissionais da educação esquecem que a violência também é cultivada por falta de práticas democráticas e dialógicas que são negadas no próprio ambiente escolar. Já em Sen (2010), os alunos precisam vivenciar as suas liberdades e expandir suas capacidades deliberativas e dialógicas, a partir de assuntos que lhes dizem respeito ao seu mundo da vida.

4. Ambiente negligente, permissivo e autoritário

O ambiente escolar influencia na forma como as crianças, adolescentes e jovens se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. As escolas negam suas influências na construção da autonomia moral das crianças, mas exigem atitudes e valores para a condução do ensino.

O enfrentamento de situações de conflitos não mediados e as expressões de violência no cotidiano escolar influenciam no nível de atenção dos estudantes, contribuem para a ausência nas aulas e rotatividade de professores, o que pode contribuir em longo prazo para a falência da educação. Os excertos abaixo exemplificam essas práticas.

A) Em relação à escola, os alunos sentiram como violências algumas atitudes de seus professores e gestão da escola tais como: autoridade arbitrária, agressões verbais, excesso na cobrança das regras, humilhações diante dos colegas e de outros professores, atitudes que desqualificam, estigmatizam, rejeitam e excluem (T-23, 2014, p. 179).

B) O desenvolvimento do projeto objetivou adequar as necessidades educativas e formativas do alunado e dos professores para atender à situação social em transformação. Os atos de incivilidade em decorrência do relacionamento interpessoal prejudicado desestruturaram o clima da organização (T-27, 2009, p. 134).

A negligência na intervenção causa sensação de insegurança entre os estudantes, na manutenção de comportamentos inadequados e na intolerância. O ambiente autoritário não permite que os conflitos sejam tratados de forma justa, dificultando a superação da violência, pois existe o incentivo de práticas coercitivas, punitivas e permissivas que influenciam negativamente na resolução dos conflitos, aumentando ainda mais as agressividades e as incivildades, além de favorecer o desgaste emocional das relações interpessoais no ambiente escolar. Já no ambiente mais democrático, as crianças apresentam formas mais equilibradas de resolver conflitos, contribuindo para o desenvolvimento sociomoral.

Freire (1981) já sinalizava o equívoco do modelo de organização baseado no autoritarismo burocrático (domesticador), pois dificultaria encaminhamentos para superação das contradições e da exploração dos indivíduos. Somente o modelo da práxis libertadora seria capaz de alterar significativamente a prática educativa domesticadora, que é prescritiva, pela libertadora, que é dialógica.

Em Habermas (2003) um ambiente negligente, permissivo e autoritário possui condições desfavoráveis ao agir comunicativo, visto que impõe comando de alguém com poder para decidir sobre os outros. O agir comunicativo favorece a construção de um ambiente mais cooperativo e solidário, pois orienta a conduta educativa e social dos participantes.

os participantes de uma argumentação não podem se esquivar à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, em razão de características a se descreverem formalmente, exclui toda coerção atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do argumento melhor, e que ela assim neutraliza todos os motivos, com exceção do motivo da busca cooperativa da verdade (HABERMAS, 2003, p. 111-112).

A legitimidade discursiva vem dos argumentos dos participantes e não da posição de poder ou prestígio ocupada por alguém da administração para persuadir os demais. Um ambiente negligente, permissivo e autoritário impossibilita o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade dos participantes dentro da escola. Logo, o desafio é descolonizar a escola (sistemas de controle,) e torná-la um espaço de interação comunicativa com todos os participantes da escola.

5. Violências simbólicas:

A violência simbólica no interior da escola tem um duplo papel, de um lado, exige que o professor faça o cumprimento da ordem, pela autoridade e pelo poder de sua função educativa e de outro, também oprime o professor, que se sente sufocado com prazos e sistemas de regulação desumanos, que o mesmo contribui para manter. Abaixo os excertos que configuram a análise.

A) A violência à escola: violências diretas à instituição, como depredação do patrimônio. A violência da escola: a escola como autora de processos violentos, incluindo-se aí a violência simbólica e a violência proveniente de infraestrutura inadequada e deficiente (T-32, p. 65).

B) Na violência simbólica, as vítimas principais são os alunos pertencentes às classes e aos grupos sociais menos privilegiadas da sociedade. De maneira mais ampla, na violência curricular, as vítimas e os causadores podem ser todos os sujeitos que mantêm relações com a instituição, já que essa violência pode emanar de todos os sujeitos, da própria instituição ou dos órgãos corresponsáveis pela gestão dessa instituição (T-37, 2012, p. 52).

C) Se, no entanto, a utilização da força bruta empregada na resolução de conflitos é visível e facilmente percebida, o mesmo não se pode dizer da violência simbólica, que exclui e domina por meio da linguagem, “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (T- 40, 2012, p.34).

Nesta relação o aluno é o mais prejudicado, visto que não tem o poder que a instituição determina e é privado de estabelecer relações autônomas e criativas no processo de aprendizagem. Freire (2014a), ao analisar o sistema de opressão, faz uma analogia da libertação como um parto.

“A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce dentro deste parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homens libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão não seja para eles uma espécie de ‘mundo fechado’... é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2014a, p. 48).

Ao usar a metáfora do Parto, Freire (2014a) nos convida a refletir sobre a nossa função social e educativa, rumo aos processos de libertação e uma reafirmação de que não somos determinados totalmente pela violência simbólica, podemos atuar fazendo a diferença em nossa ação diária.

É preciso uma postura de radical exigência (inserção crítica), que o processo educativo de desvelar a realidade seja feito com os alunos em comunhão de diálogo e humildade, paciência e profundo respeito aos seus saberes e conhecimentos de mundo. Para isso precisamos superar a violência simbólica exemplificada nos excertos abaixo.

A) Entre os estudantes, a pesquisa localizou que estes consideram grave o uso de violência simbólica pelos professores, bem como a “dificuldade do corpo docente em manter a disciplina dos alunos em sala de aula e a dificuldade em atender à real necessidade dos alunos” (T-52, 2013, p. 78).

B) A dimensão relacional da violência escolar trata daquela que é realizada contra a pessoa e é observável entre os conflitos e confrontos assimétricos que envolvem diferentes sujeitos escolares. Por trás das agressões, está o problema da violência simbólica, aquela que impõe ao outro as “regras” do jogo, determinado pelo mais forte (T-54, 2007, p.95).

C) Em todos os casos, os alunos foram punidos e relataram casos de violência simbólica e/ou psicológica, conforme explicitado em suas narrativas. Cabe refletir sobre a eficácia da repressão punitiva, uma vez que os cinco jovens narraram que um tempo após a aplicação da punição, eles —caíam na bagunçal novamente (T-55, 2012, p.95).

Existem diferentes compreensões do mesmo mundo, mas precisamos escolher a visão de mundo que nos possibilitará a libertação de todos os homens e a superação da exploração de homens, pois uma exigência ontológica de libertação nos provoca ao dizer “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 2014a, p. 71).

Em Sen (2010), a superação da violência simbólica vem da possibilidade de ampliar as liberdades e capacidades humanas para decidirem de forma eficaz sobre suas necessidades, ao mesmo tempo em que avaliam os efeitos das políticas públicas destinadas a elas. Segundo ele:

As liberdades dos indivíduos, os elementos constitutivos básicos. [...] particularmente para a expansão das “capacidades” das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo (SEN, 2010, p.33).

Sen (2010) reafirma a importância das pessoas terem a oportunidade de decidir (participação e autonomia) sobre a melhor forma de influenciarem o mundo e melhorarem sua qualidade de vida. Isso serve para a escola na hora de decidir sobre as melhores intervenções em relação aos conflitos e violências escolares. Quanto mais liberdades a comunidade escolar exerce mais condição de agentes de mudança serão. E assim, possam decidir sobre os tipos de intervenções qualitativas que desejam em relação à superação da violência escolar e a mediação mais adequada do conflito.

Em suma, tanto em Freire (2014a), quanto em Habermas (2002, 2012) e em Sen (2010), a violência simbólica rompe com a ética democrática do discurso (termo usado para propor uma unidade entre ação e comunicação), pois nega princípios universais para o funcionamento de regras e impede que o discurso se realize nas relações intersubjetivas que devem ser aceitas por todos. A violência simbólica torna difícil a concretude de um agir comunicativo por meio de uma prática ética e democrática do discurso.

Nesta subseção analisamos que os elementos excludentes impedem uma relação respeitosa na escola, pois incentivam mediações que intensificam os conflitos e retroalimentam relações violentas. Dialogamos com Freire (2014a,1992) sobre a necessidade urgente de práticas pedagógicas e educativas que promovam uma educação dialógica e libertária (educação revolucionária) e com Habermas (1987, 2002, 2012) sobre a necessidades de uma democracia deliberativa baseada no respeito mútuo entre as pessoas de forma igualitária (Ação Comunicativa) e em Sen (2010) que as práticas da escola incentivem a expansão das capacidades dos alunos, ao mesmo tempo que usufruam mais liberdades (liberdades substantivas) para decidirem sobre as

razões que são benéficas ou danosas a todos os envolvidos. Vide o Apêndice (N) com os exemplos de excertos que configuram o processo de análise.

Na próxima subseção, vamos analisar os elementos transformadores que contribuem para relações respeitadas na escola, dialogando com o nosso referencial teórico.

4.3.2 Os elementos transformadores que contribuem para uma mediação adequada do conflito e para a superação da violência na escola

Nesta subsecção vamos analisar os elementos transformadores que contribuem para relações respeitadas na escola. Para o nosso processo de análise, utilizamos a análise de conteúdo em Bardin (1977) e os princípios da metodologia comunicativa crítica em Gómez et al. (2006).

No Quadro 19 a seguir apresentamos a análise dos elementos transformadores a partir das leituras feitas das 56 teses. Os excetos mais significativos foram aqueles mais presentes nas teses analisadas.

Quadro 19 – Dimensões transformadoras -Sistematização dos dados finais

Nº	Elementos transformadores	Nº de teses	Código Teses	Nº de Menções
1	Desenvolver a cultura do diálogo e de valores democráticos	50	T (1,2,4,5,6,7,8,10,12,13,14,15,16,18,19, 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31, 33,34,35,36,37,38,39,40,42,43,44, 45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56)	336
2	Mediação adequada dos conflitos	47	T (1,2,3,4,5,6,9,11,12,13,14,15,16,18,19, 20,22,23,25,27,29,30,31,32,33,34, 35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45, 46,47,48,49,51,52,53,54,55,56)	300
3	Promoção dos Direitos Humanos	47	T (1,2,3,4,5,6,8,10,11,13,14,15,16,18, 19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,30, 31,33,34,36,37,38,39,40,42,43,44, 45,46,47,48,50,51,52,53,54,55,56)	130
4	Formação docente, discente e da comunidade escolar.	44	T (2,4,5,6,7,10,12,13,14,15,16,17,18, 20,22,23,25,27,28,29,30,38,39,40, 41,42,43,44,45,46,47,48,51,52,53,54,55)	220
5	Organização curricular e planejamento escolar	41	T (1,2,3,4,5,6,8,11,13,14,15,16,18,20, 22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33, 34,35,36,37,38,40,41,42,43, 44,46,47,48,49,52,54,55)	200
6	Solidariedade e generosidade nas interações escolares	41	T (1,2,3,4,5,6,12,13,14,15,16,18,19, 22,23,25,27,29,30,33,34,35,36,37, 38,39,41,42,43,44,45,46,47,48 ,49,51,52,53,54,55,56)	180
Total de menções				1.366

Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. Múltiplas menções encontradas nas 56 teses analisadas.

Na dimensão transformadora acima, percebemos que seis (06) elementos foram predominantes nas menções das pesquisas: a) Elementos com 336 menções foram identificados em 50 teses: Desenvolver a cultura do diálogo e de valores democráticos; b) Elementos com 300 menções foram citados em 47 teses: Mediação adequada dos conflitos; c) Elementos com 130 menções foram identificados em 47 teses: Promoção dos Direitos Humanos; d) Elementos com 220 menções foram citados em 44 teses: Formação docente e discente; e) Elementos com 200 menções foram encontrados em 41 teses: Organização curricular e planejamento escolar; f) Elementos com 180 menções, foram identificados em 41 teses: Solidariedade e generosidade nas interações escolares. Nos Apêndices (I, L, O), exemplificamos o processo de análise aplicado nas teses.

Ao classificarmos os elementos transformadores mais mencionados nas categorias propostas por Gomez et al. (2006), percebemos que o Sistema possui 05 menções e o Mundo da vida possui seis (06) menções. O mundo da vida é o contexto que mais promove a transformação das relações de convivência na escola. No Apêndice (O), apresentamos a matriz final de análise das teses a partir das contribuições de Gómez et al. (2006) e Bardin (1977). A interação social e as intersubjetividades (mundo da vida) têm maior peso do que o sistema (o econômico e o político) na construção de alternativas para a superação da violência na escola. A nossa análise dialoga com as contribuições de Habermas (1997, 2002, 2003, 2012) e Freire (2000, 2001, 2005, 2014a) e Sen (2010), considerando alguns aspectos fundamentais:

1. Desenvolver a cultura do diálogo e de valores democráticos

As práticas democráticas e práticas dialógicas devem garantir relações mais igualitárias no contexto escolar, sendo que a democracia é condição inerente à participação de todos alunos, gestão, professores, demais profissionais da escola e a comunidade escolar. O que representa primar pelos Direitos Humanos e pela dignidade humana.

O conceito de dialogicidade em Paulo Freire (2014a,1992) é uma postura de encontro, de se permitir estar com e no mundo, em permanente interação dialógica. O Diálogo precisa ser de amor, de fé, de confiança, de humildade, de esperança, de um pensar crítico, em colaboração, em união, com organização, de um pronunciar verdadeiro e de um questionar-se de onde partir e para onde ir (escolhas políticas do conteúdo do diálogo).

Assim como Freire (2014a), Habermas (2002, 2003, 2012) acredita que o diálogo precisa ser igualitário, baseado no argumento, numa escuta atenta e ética. O diálogo é condição fundamental

para a mediação dos conflitos. Sem o diálogo a mediação não existe, e a democracia fica silenciosa, delirante e baseada na autoridade de poder e no autoritarismo de governos.

Processos da efetivação de direitos estão justamente envolvidos em contextos que exigem discursos de auto-entendimento como importante elemento da política - discussões sobre uma concepção comum do que seja bom e sobre qual a forma de vida desejada e reconhecida como autêntica (HABERMAS, 2002, p. 253).

É fundamental que a participação contemple todos os integrantes da escola para que a prática democrática deliberativa seja efetiva nos espaços de tomadas de decisões, em que a Ação Comunicativa se faça prática comum no dia a dia das escolas. Nesta tese defendemos o conceito de democracia deliberativa baseada nas contribuições de Habermas (1997a, 2002, 2003, 2012) reformulada a partir das críticas aos modelos liberal (termo usado pelo autor para explicitar a forma como estrategicamente os agentes coletivos agem para manutenção e conquista de poder, logo limita a comunicação dos indivíduos na elaboração de normas) e republicano (desprezar as normatizações jurídicas e por ser um modelo bastante idealista). A ampliação do diálogo e de espaços deliberativos democráticos foi evidenciada em várias teses, em entre elas:

A) [...] necessidade de ampliação do diálogo crítico; de participação nas decisões; do protagonismo juvenil; da autonomia reflexiva; e das expectativas de aprendizagem (arte, cultura, esporte, trabalho e carreira acadêmica) (T-30, 2015, p. 37).

B) Os Módulos versam sobre aspectos do cotidiano escolar: função social da escola; demandas da comunidade; articulação dos atores sociais; construção do projeto pedagógico; promoção do sucesso e da aprendizagem do aluno; garantia de permanência das crianças e jovens na escola; construção e desenvolvimento de princípios democráticos no ambiente escolar; gerenciamento dos recursos financeiros, do espaço físico e do patrimônio escolar; gestão dos servidores da escola e avaliação institucional (T-40, 2012, p.77).

C) Como resposta, buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos no sistema de ensino. Discutia-se, dessa maneira, uma forma de gestão mais democrática, com a participação de pais, alunos e demais usuários na tomada de decisões. No entanto, o paradigma para enfrentamento do fenômeno era o da segurança (T-44, 2006, p. 61).

Na reflexão sobre a democracia, Freire (2001) faz uma discussão mais próxima com a prática educativa, chamando os educadores à coerência entre o discurso feito (defesa) e sua atuação na prática (concretude), que implique numa crescente participação e aprimoramento dos processos de democratização da escola pública.

Freire (2005) analisa que o sentido de prática amorosa e alegre é uma postura política de vida, que é um fazer permanentemente humanizador de si em interação com seus pares num diálogo

verdadeiro e num ambiente em que o exercício da liberdade seja a estratégia pedagógica. O diálogo é o medidor da qualidade de uma prática democrática.

A escola pode superar os conflitos violentos no seu interior e contribuir para as mudanças em seu entorno. Pode assumir o diálogo e a democracia deliberativa, na forma mais radical e plural (multiplicidade, pluralidade de interesses e valores em conflito)²⁰; participativa (relações de autoridade partilhada, transformação de relações de poder em relações de autoridade)²¹ e deliberativa²² (participação nos processos de deliberação e decisão e no fortalecimento da cultura política democrática). Os excertos abaixo representam a necessidade de a escola incluir a prática dialógica.

O processo de mediação busca a promoção do diálogo entre as partes, a escuta diferenciada dos pontos de vista e razões da outra parte, num ambiente de respeito, levando à conscientização do realismo das próprias exigências (T-46, 2015, p. 103).

Esta linha teórica implica compreender que se os comportamentos violentos foram construídos e aprendidos, eles podem ser, então, como resultado de ações educativas, desconstruídos, prevenidos, afirmando-se assim, a possibilidade de educar na convivência para uma cultura de diálogo, negociação e formas não violentas de resolução de conflitos (T-48, 2009, p. 41).

Em nosso estudo defendemos a participação de todos da escola, nas orientações de Freire (2001) que não divergem das formulações de Habermas (1997a, 2002, 2003, 2012) sobre a democracia deliberativa nos princípios da Ação Comunicativa e de Sen (2010) sobre a expansão das liberdades para o desenvolvimento dos humanos. Os autores acreditam na democracia como forma de liberdade, inclusão e participação mais efetivas, vinculadas ao mundo da vida. Mundo da vida que é o contexto de transformação, interação comunicativa, em que as soluções dos conflitos e das violências podem ser mais efetivamente promotoras de igualdades. Por isso, é nosso dever ético e político (como educadores) a resistência para enfrentar a colonização do mundo da vida pelo sistema.

²⁰ Termo usado por Ernesto LACLAU e MOUFFE (1989).

²¹ Termo usado por Boaventura de Sousa Santos (2002).

²² Termo usado por HABERMAS (1984, 1997).

2. Mediação adequada dos conflitos

Em relação ao elemento transformador: mediação adequada dos conflitos, analisamos que a forma como a escola compreende o conflito influencia nas estratégias utilizadas para lidar com ele. O conflito mediado pedagogicamente tem efeitos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento sociomoral dos alunos. Infelizmente, o sentido que ainda prevalece nas relações da escola é o conflito relacionado à anormalidade, à desordem e ao desequilíbrio da harmonia natural.

Porém, gradativamente o conflito está tomando outro sentido, um sentido de que é condição de transformação e mudança do ambiente escolar, quando mediados adequadamente, contribuindo para a aprendizagem e para a construção de relações mais respeitadas, dialógicas e democráticas. O conflito é inevitável. Quando mediado de forma comunicativa, garante a retroalimentação de mudanças necessárias. O excerto a seguir expressa muito bem a necessidade do trabalho coletivo com participação de todos.

A) Buscar o envolvimento dos pais dos alunos nos projetos da escola, pois não bastam apenas as intervenções em sala de aula, sem levar em conta o contexto em que vive o aluno. Reportando-se novamente às sugestões feitas por eles e apresentadas anteriormente, os sujeitos entrevistados realmente solicitam tal providência. No entanto, há uma queixa recorrente de que tanto a família, quanto a comunidade pouco se envolvem com as ações da escola (T-32, 2010, p. 168)

A escola pode promover relações mais respeitadas em seu ambiente, para tanto precisa mudar a forma como pretende mediar os conflitos e promover práticas mais democráticas e dialógicas como estratégias de mediação mais efetivas que incluam a participação dos familiares e estudantes. Se a escola não age, continuará contribuindo para a promoção de mais violência em seu ambiente.

Em Freire (2001, 2014a), Habermas (1997a, 2002, 2003, 2012) e Sen (2010), compreendemos que para uma mediação efetiva é fundamental a escola contar com a participação coletiva de todos (dos alunos, dos familiares, dos professores, dos demais profissionais da escola e da atuação dos gestores). O que significa que a participação dos familiares e/ou da comunidade escolar pode ser reconfigurada para a valorização de suas vozes, e que as formas deliberativas sejam igualitárias e respeitadas. Para que isso ocorra é importante que a escola mude o seu paradigma de participação e na forma como os conflitos são interpretados nas relações com os familiares e com a comunidade escolar, para práticas mais dialógicas, democráticas e inclusivas.

A mediação adequada do conflito deve atuar nas causas dos conflitos e não somente em suas consequências. A mediação deve ocorrer entre seus pares, sem mediação absoluta de um especialista (modelo de mediação usado nas escolas atuais e caracterizado pela mediação de um especialista na mediação dos conflitos entre as partes, indicando alternativas para uma norma já existente), em uma relação de escuta tenta as diferentes vozes em comunhão deliberativa dialógica, que é a “mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação”. (FREIRE, 2014a, p.173).

A mediação de conflitos, para ser positiva, precisa ser tratada pedagogicamente, de forma intencional, dialógica, diretiva e planejada, incluindo alunos, professores e familiares e comunidade em seu entorno. Acreditamos que é pelo procedimental da racionalidade comunicativa, pela dialogicidade, pela promoção das liberdades substantivas e instrumentais, que podemos construir uma educação emancipatória.

3. Promoção dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), no dia 10 de dezembro de 1948. A Declaração assegurou os Direitos Humanos Fundamentais, afirmando que todos os seres humanos nascem livres e se constituem de direitos que são essenciais para a relação fraternal com e no mundo.

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ONU, 1948, s/p)

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948, s/p)

A promoção dos Direitos Humanos se firma numa relação democrática e dialógica, o que significa garantir espaços de participação e coletividade para o exercício do reconhecimento dos Direitos Humanos. A escola é a instituição responsável para divulgar, promover os Direitos Humanos, em especial os direitos das crianças e dos adolescentes, para prevenção de atos violentos.

As crianças e adolescentes são titulares de direitos, o que significa uma mudança radical de paradigma na atualidade. Essa mudança de enfoque representa que, em caso de violação de direitos, a criança e/ou adolescente podem acionar o Judiciário para reparação de perdas e danos.

O Comitê da ONU²³, em 2003, estabeleceu quatro princípios gerais para serem aplicados na interpretação das normas da Convenção. Os princípios são: não discriminação, o interesse superior das crianças, direito à vida, sobrevivência e ao desenvolvimento, respeito às opiniões das crianças.

As relações baseadas nos princípios democráticos e dialógicos são fundamentais para a promoção de ações justas e igualitárias no ambiente escolar, o que significa uma gestão dos conflitos na escola que reafirma em cada prática pedagógica os Direitos Humanos para a promoção de relações mais respeitadas, e que por sua vez retroalimenta práticas mais democráticas e dialógicas.

Para Sen (2010), quanto mais liberdades as comunidades usufruem mais terão condições de defender valores em consonância com os valores dos Direitos Humanos.

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento (SEN, 2010, p. 77).

Isso representa que a questão do Direitos Humanos precisa ser uma discussão permanente nos diferentes espaços públicos, de forma que as pessoas sejam livres para exercerem a sua Ação Comunicativa e irem além de seus próprios interesses específicos, pois, “as realizações da democracia dependem não só das regras e procedimentos que são adotados e salvaguardados, como também do modo como as oportunidades são usadas pelos cidadãos”(SEN, 2010, p. 204).

Sen (2010) vincula o processo democrático aos Direitos Humanos, na medida em que a democracia seja a oportunidade de as pessoas ampliarem suas liberdades e suas capacidades para viverem a vida que julgam merecer e, assim, mais consonantes com os Direitos Humanos. O excerto a seguir explicita essa questão.

A) Lutando por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual haja distribuição de renda equitativa e os bens produzidos estejam ao alcance de todos, na qual os direitos sociais sejam respeitados e valorizados e todo ser humano possa ter condições de autonomia, liberdade e gozar de cidadania plena (T-31, 2013, p.61).

²³ Ver: ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em maio de 2018.

Em Sen (2010), a “linguagem dos Direitos Humanos pode complementar a liberdade”, e isso é um outro jeito de posicioná-los na vida (SEN, 2010, P. 297). Os Direitos Humanos não podem ser indiferentes às formas de vida que as pessoas têm condições de viver de fato. Na medida em que se consolidam espaços públicos de debate, pautados pela argumentação racional, que contribuem para decisões cada vez melhores, mais as pessoas defenderão valores para a promoção da vida.

Para Habermas (2003), quanto mais pessoas exercem a democracia deliberativa numa relação comunicativa de igualdade (argumentação racional) mais as relações de coexistência entre as diferenças serão reafirmadas pelos valores dos Direitos Humanos, de tal forma que “ a razão para fazer o que é direito é que a gente, enquanto pessoa racional, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles” (HABERMAS, 2003, p. 154) e não apenas pela obrigatoriedade das leis.

Em Freire (2000) quanto mais os grupos sociais participarem dos debates em torno de um projeto de mundo, mais terão condições de defender valores em consonância com os direitos de todos e reivindicarem uma educação para a paz. Sobre a paz, Freire (2000, p. 60) argumenta que “a paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça”. Na escola significa criar formas mais igualitárias de participação deliberativa na escola sobre os atos de conflitos e de violências. Isso não pode ficar apenas no sonho, precisa se tornar realidade, assumida por todos, pois “sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos lutar incessantemente para construí-lo”. E isso deve ser compromisso educativo, social e político de transformação da escola, previsto no currículo e articulado no projeto político-pedagógico. O excerto abaixo expressa a articulação coletiva em prol de direitos.

A) preciso incluir um trabalho de compreensão mais ampla dos processos sociais e históricos que induzem e provocam os gestos e atos de violência. É preciso considerar a compreensão assimilada de paz e de conflito, desafio este assumido por muitos e que deve ampliar-se na construção de um mundo mais justo para todos e que deve somar-se a outros movimentos de afirmação dos Direitos Humanos (T-54, 2007, p. 103)

Tanto Freire (2000) como Habermas (2001, 2003, 2012,) e Sen (2010) são enfáticos em afirmar que os Direitos Humanos são formulações de valores que podem complementar o processo de desenvolvimento, precisam ser universalistas, validados em ampla discussão pública, vinculados às necessidades reais das pessoas na sua relação com a comunidade, na busca de aprimoramentos das capacidades humanas.

Os Direitos Humanos não estão dados, são históricos, precisam ser revisitados em contextos diversos, validados e avaliados nas comunidades, na medida em que seus indivíduos usufruem mais

liberdades na condição de agentes para decidirem sobre o mundo da vida e sobre a melhor forma de organizar o mundo do sistema.

Freire (2014a), Habermas (2002, 2003) e Sen (2010) nos auxiliam na compreensão de que a defesa de direitos, na reivindicação da justiça social, da promoção da paz e da liberdade, são condições fundamentais para o desenvolvimento humano. Freire (2001) nos auxiliar a pensar em nossa ação no mundo de denúncia-anúncio para a promoção de direitos e da paz, como práxis da vida. Habermas (2002, 2003) nos provoca a pensar nas relações permeadas pela comunicação respeitosa, por processos decisórios e pelo reconhecimento das diferenças na busca de direitos que representem as nossas reais necessidades. E em Sen (2010) pela reivindicação dos Direitos Humanos como componente suplementar das liberdades, em que as pessoas possam se identificar sobre o que é o bem comum.

4. Formação docente, discente e da comunidade escolar e 5. Organização curricular e planejamento escolar

Os dois elementos transformadores das relações de convivência: formação docente, discente e da comunidade escolar para lidarem com os conflitos; e a organização curricular e planejamento escolar para intervenções intencionais e sistemáticas sobre os conflitos são elementos que se relacionam com a questão da formação inicial e continuada do professor, o trabalho docente, formação dos familiares e da comunidade em seu entorno, em articulações com o currículo e com o planejamento.

A atuação docente é importante para superação da violência em sala de aula e para mediação dialógica dos conflitos, para tanto o professor precisa compreender que sua atuação interfere no cotidiano escolar e pode incentivar a produção de violência. A gestão precisa dar suporte teórico e metodológico ao professor para agir frente aos desafios de indisciplina e incivilidade. Investir em formação dentro da escola é condição primeira para a efetivação de uma condução respeitosa e justa no ambiente escolar. O excerto a seguir expressa a importância da atuação da gestão na promoção de ações justas.

A) Para tanto, tem como propostas: desenvolver ações educativas e de valorização da vida na comunidade escolar; programar e desenvolver ações de combate às violências fortalecendo o vínculo entre a comunidade e a escola; garantir formação aos integrantes da comunidade escolar, especialmente os trabalhadores em educação, para a prevenção às violências (T-31, p. 64).

Essa formação também precisa estar fundada nos princípios dialógicos democráticos, para que o professor supere sentimentos e concepções equivocadas sobre sua atuação, para além de culpabilização e competência pessoal. Isso representa que a formação continuada do professor e dos demais profissionais da escola precisa problematizar a política de formação que a escola adota, as condições para reflexão de seus pares e se esta formação está condizendo com os desejos e necessidades reais de seus participantes.

A questão da violência escolar precisa ser analisada na totalidade de seu fenômeno e de seus efeitos, considerando que a problemática, no contexto escolar, precisa ter soluções pedagógicas no coletivo e que vise ao aprendizado e à mudança de posturas e atitudes.

A formação do professor e dos alunos precisa considerar a não banalização da violência, dialogar para resolver os conflitos, reafirmar que são pessoas de direitos e deveres e que a necessidade de respeito à integridade do outro é condição essencial para as relações interpessoais e coletivas.

Para organizar um ambiente escolar de qualidade condizente com os princípios de uma educação autônoma, criativa e generosa, a atuação dos(as) professores(a) e da equipe gestora deve ser baseada no conhecimento científico para a mediação dos conflitos e para superação de atitudes violentas nas relações interpessoais e coletivas no ambiente escolar. Isso significa a criação de consenso construído pela via da comunicação dialógica entre os pares. (HABERMAS, 2012).

Não podemos nos esquecer da formação dos familiares e da comunidade escolar, para que as ações de mediação dialógica dos conflitos e da superação das violências sejam ampliadas para outros espaços de vivência dos alunos. As relações com os familiares e com a comunidade escolar devem ser guiadas por um elo de confiança e de respeito, em que as ações de formação sejam pensadas em conjunto por meio de princípios dialógicos e democráticos. Os excertos a seguir confirmam as reflexões, ao proporem:

A) O paradigma da complexidade traz a inclusão de elementos que compõem as relações produtoras de cultura, como os conflitos. Para que a escola entenda essa complexidade, o estudo destacou a necessidade da inclusão da perspectiva antropológica e da mediação dos conflitos. Afirmou que os educadores precisam mudar velhos paradigmas sobre como resolver os conflitos, optando pela forma não-violenta (T-45, 2013, p. 73).

B) Adequação da formação permanente para conseguir que seja útil ao professor com a finalidade de alcançar competência nas habilidades necessárias para trabalhar a favor da convivência (T-48, 2009, p. 121)

Isso exige repensar a prática de atuação e a formação articulada na organização curricular e no planejamento escolar para gerar sentido e transformação das relações de convivência na construção de uma nova cultura escolar para a paz, logo, um currículo humanizador e transformador, o que implica um currículo para a liberdade. Em Sen (2010) isso fica muito evidente, ao analisar que “expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo”. (SEN, 2010, p. 29)

Um currículo para a liberdade se caracteriza como um projeto contra-hegemônico em que mulheres e homens em permanente humanizar-se na ação-reflexão-ação frente ao mundo criam estratégias para o enfrentamento dos desafios vividos na escola, na comunidade e na vida. Em suma, “a reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico, para nós, substantivamente democrático” (FREIRE, 2005, p. 24).

Freire (2005) situa a proposta curricular como possibilidade, numa perspectiva dialética e dialógica de construção, em forma de projeto. Este projeto não imposto, mas flexível, dinâmico, de forma contínua e respeitosa em conjunto com seus pares. E que possam manter viva a chama do querer *Ser mais* e do *Pensar certo*. Chama esta articulada no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O PPP se articula com o currículo numa relação teórico-prática com os diferentes conhecimentos. O PPP é pedagógico por ser uma ação intencional, diretiva, planejada, interdisciplinar e dialética na relação com o conhecimento. E é político porque toda ação educativa não é neutra, mas política no seu fazer e pensar educação, ao articular os interesses reais e coletivos da comunidade escolar. “A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É ser e estar consciente de sua intervenção no mundo” (FREIRE, 2005, p. 28). Em relação a isso, destacamos os seguintes excertos:

A) Os novos currículos devem ser flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que seja assegurada a permanência deles na escola com proveito até a conclusão da Educação Básica (T-33, p. 44).

B) Enfim, almeja-se a construção de uma cultura na qual os alunos entendem que podem ser protagonistas do processo de avaliação da própria conduta, da conduta dos outros e da realidade social, apropriando-se do processo de intervenção nos rumos do trabalho coletivo (T-37, 2012, p. 256)

Para a concretude deste Projeto como práxis humana, precisamos problematizar o papel da escola e dos professores. A escola (como espaço político e pedagógico de mobilização de conhecimentos com as classes populares) pensada por Freire (2005) situa-se como espaço de intersubjetividade de seus coletivos (compreendido com os profissionais da escola, os familiares e comunidade escolar em geral) na construção do PPP. A educação é um ato político de humanização. Inclusive na reivindicação de condições dignas de trabalho (conceituamos trabalho como a atividade humana de transformação da realidade e que ao fazê-lo nos transformamos) para professores e alunos. O papel da escola é realizar o fazer pedagógico de forma coerente e humanizadora, considerando a diversidade que a constitui para o enriquecimento das potencialidades de seus sujeitos. Além de garantir o conhecimento científico de forma interdisciplinar, dialético e dialógico com todos. Ser escola é constituir-se nas relações intersubjetivas com seus pares.

Em nossa análise, concluímos que os elementos transformadores que promovem relações mais respeitadas, na escola, são aqueles que incentivam uma mediação igualitária e justa dos conflitos. Em Freire (1981, 1995, 2000, 2014a), reafirmamos a necessidade de uma educação emancipatória, que valorize a dialogicidade nas atividades escolares.

Em Habermas (1987, 2002, 2012), a superação das violências no contexto escolar precisa considerar a racionalização comunicativa e procedimental dos mundos vividos por todos os envolvidos. O que significa que os sujeitos precisam ser motivados pelo outro numa Ação Comunicativa conjunta. Em Sen (2010), analisamos que para o desenvolvimento educativo dos alunos é fundamental a eliminação de qualquer tipo de privação de suas liberdades reais (substantivas e instrumentais) e que a escola valorize as discussões coletivas e públicas sobre o que realmente possibilita a expansão das capacidades educativas dos alunos.

6. A solidariedade nas interações escolares

Outro elemento que se articula na promoção de relações mais respeitadas é o espírito de solidariedade e de generosidade entre os pares em comunhão. Para Freire (1992), a solidariedade e a generosidade comungam com uma relação horizontal baseada na justiça, no diálogo e na convivência democrática que contribuem para o reconhecimento de direitos. A solidariedade e a generosidade não são posturas ingênuas e piedosas nas relações de convivência. São pronúncias e atos verdadeiramente comprometidos com a libertação dos estudantes e estes com seus pares. A

prática educativa sem atos solidários e generosos torna-se uma farsa. Sobre isso destacamos o seguinte excerto:

A) [...] o quadro da violência na escola exige a difusão de uma ética da solidariedade baseada no respeito ao outro, através de um trabalho coletivo que envolva toda a escola, bem como a comunidade que a cerca. Isso requer que se reconheça o conflito enquanto integrante da dinâmica social da escola (T-25, 2011, p. 66).

Para Paulo Freire (2014a, p. 127), a solidariedade deve ser testemunhada na palavra e na ação para se configurar numa práxis autêntica em que “na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. Isso exige uma ética da solidariedade e da generosidade como compromissos políticos, sociais e educativos compartilhados mutuamente entre os pares na promoção da transformação da realidade.

No processo educativo, precisamos estimular a solidariedade social e não o individualismo, em que o “trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade”(FREIRE, 1978, p. 40).

No trabalho educativo, os estudantes vão assumindo a responsabilidade de suas ações ao mesmo tempo que testemunham a solidariedade e generosidade de seus professores. Neste processo as diferenças são reconhecidas e os direitos passam a se configurar como condição de desenvolvimento dos diferentes grupos culturais.

As ações de inclusão devem ser orientadas por práticas de reciprocidade que valorizem a solidariedade, o sentimento profundo de justiça, pois a inclusão não significa apenas inserção das pessoas nos espaços e serviços (que às vezes leva a limitar as capacidades do outro), mas uma inclusão em que as relações interpessoais sejam de igualdade discursiva com os outros no combate às desigualdades.

Para Habermas (1987), “a violência estrutural é exercida através de uma restrição sistemática da comunicação” (HABERMAS, 1987, p. 264). As escolas podem ser espaços de superação da violência simbólica desde que cultivem práticas educativas reguladas pelo entendimento e pelo consenso dos sujeitos validados por pretensões de valor e não de poder. Consenso se fundamenta na solidariedade e no respeito ao argumento do outro. O termo consenso

“tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização” (Habermas, 2012, p. 221).

Nesta subseção dialogamos com Freire (1981, 1995, 2000,2014a), Habermas (1987, 2002, 2012) e Sen (2010) sobre as melhores ações para superação das violências. Concluímos que as melhores ações precisam considerar todas as partes envolvidas nos episódios conflituosos e atos violentos, por meio do agir comunicativo (ações orientadas pelos atos de fala) para racionalidade das normas (cooperação e solidariedade nos planos de ação), para o mundo da vida compartilhado intersubjetivamente e que possibilite o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, para que possam agir com mais liberdades e autonomia.

O mundo da vida pode ser o contexto que mais favorece a promoção de relações respeitadas na escola. Logo a escola pode valorizar a participação dos estudantes, nos processos de discussão e deliberações de forma igualitária.

Na próxima seção, vamos dialogar com os resultados das teses, por meio da categoria histórica e inter-relacional com base nas leituras em Freire (1981, 1995, 2000,2014a), Habermas (2002, 2012) e Sen (2010). No Apêndice (P), apresentamos o processo de sistematização das análises dessa subseção.

5. DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES DE FREIRE (1981, 2000, 2014a), HABERMAS (2002, 2012) E SEN (2010) COM OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Nesta seção vamos dialogar com Freire (1981, 2000,2014a), Habermas (2002 e 2012) e Sen (2010), utilizando algumas categorias analíticas que subsidiaram as reflexões. O nosso objetivo é analisar os distanciamentos e as aproximações das teses com as categorias de análise em Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (2012, 2002) e Sen (2010), em relação aos resultados apresentados nas pesquisas.

A construção das categorias e subcategorias de análise foram retiradas da leitura seletiva e a leitura reflexiva ou crítica das seguintes obras dos autores: a) Paulo Freire: Ação cultural para a liberdade (1981); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000) e Pedagogia do oprimido (2014a); b) Habermas: A inclusão do outro (2002) e a Ação Comunicativa(1987, 2012); c) Sen: Desenvolvimento como liberdade (2010).

O nosso planejamento analítico buscou relacionar os resultados produzidos nas pesquisas com as categorias criadas com base em Freire (1981, 2000,2014a), Habermas (2002 e 2012) e Sen (2010). O objetivo da análise é apontar se os resultados apresentados nas teses valorizam um projeto de denúncia-anúncio, se defendem a expansão das liberdades, se configuram em práticas deliberativas dialógicas e se incluem pessoas na busca concreta de justiça e igualdade.

Esperamos que as categorias usadas para analisar os resultados das pesquisas possam ser aplicadas em futuras análises de teses para verificação de seu impacto e compromisso social em direção a transformações reais na comunidade. Os critérios de avaliação foram baseados na categoria Histórica em Freire (1981, 2000, 2014a) e nas categorias inter-relacionais em Habermas (1987, 2002, 2012) e em Sen (2010).

A seguir Quadro 26 com as categorias e subcategorias de análises inter-relacionais (termo usado para designar as relações recíprocas entre elas), definidas a partir das interlocuções dialógicas feita com os autores. Organizamos as categorias de análise com suas respectivas subcategorias para explicitar melhor o processo de sistematização.

Quadro 20: Categoria histórica em Freire (1981, 2000, 2014a) e categorias Inter-relacionais em Habermas (1987, 2002, 2012) e em Sen (2010).

Ação transformadora no mundo						
Categoria histórica ²⁴		Categorias inter-relacionais				
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa dialógica	Inclusão de pessoas (IP)	Expansão das Liberdades/Capacidades humanas		
Subcategorias	Projetos antagônicos	Projeto revolucionário	Pretensão de validade	Sensibilidade para diferenças	Autodeterminação dos agentes	
	Exploração social e econômica	Emancipação humana	Prática do Consenso	Universalização dos direitos coletivos	Liberdades substantivas	
	Educação bancária	Educação libertadora	Razão comunicativa: argumentos, capacidade e vontades	Defesa da dignidade humana	Liberdades instrumentais	
	Imposição de concepções e valores	Compartilhamentos de valores e conhecimentos	Coerência na ação (engajamento político)	Senso de solidariedade e cooperação	Realização humana (dignidade)	
	Pseudodiálogo	Dialogicidade	Representatividade/participativa	Respeito e reconhecimento mútuo entre sujeitos	Expansão dos direitos (civis e políticos)	
	Desesperança	Utopia	Intersubjetividades	Autodeterminação democrática	Multidimensionalidade	

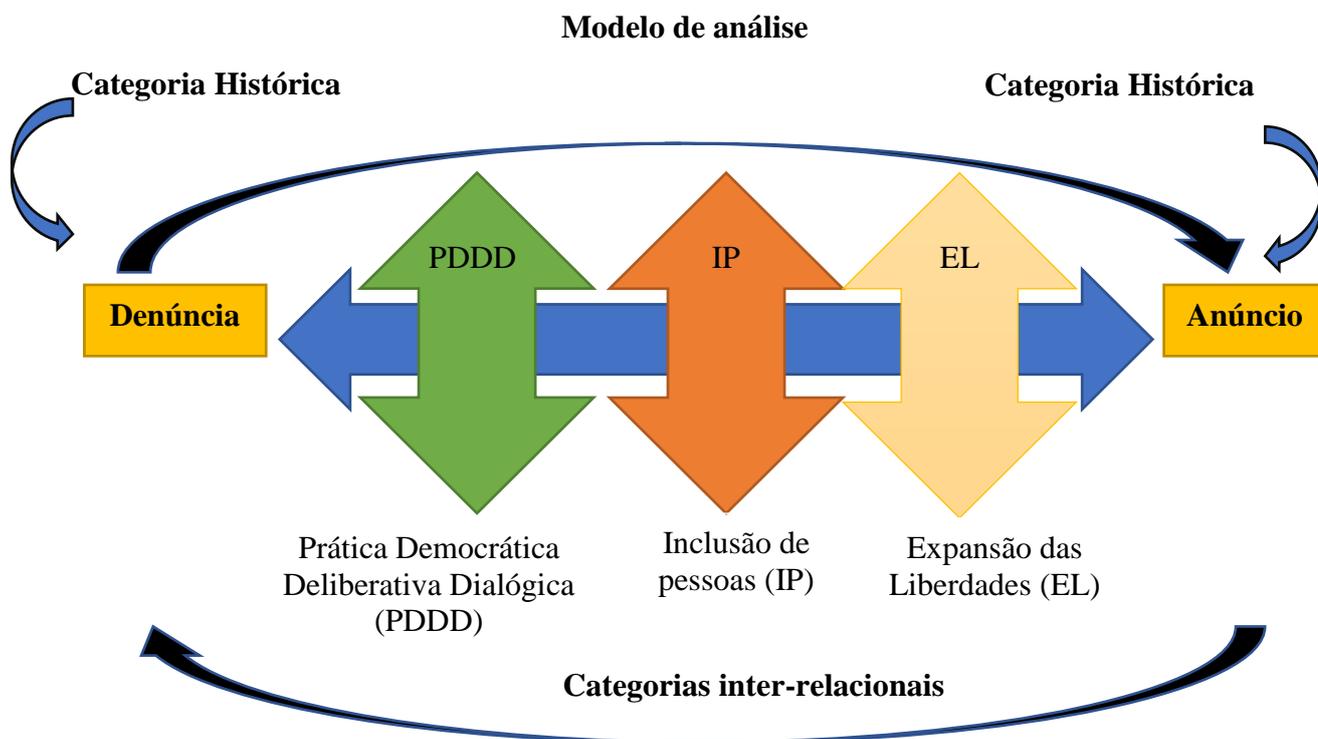
Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. Modelo elaborado pela autora em 2018.

No Quadro 20, apresentamos o modelo de análise aplicado nas teses para verificação de distanciamento e aproximação em relação à condução da pesquisa e dos resultados apresentados pelos pesquisadores(ras), a partir das contribuições de Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (2002, 2012) e Sen (2010). Neste modelo de análise consideramos que a categoria Histórica Denúncia-Anúncio é fundamentada na realidade e sinaliza uma utopia de mudança. A categoria histórica de investigação se relaciona com as categorias inter-relacionais em Habermas (1987, 2002, 2012): Prática democrática deliberativa dialógica (PDD), Inclusão de pessoas (IP) e em Sen (2010) com a

²⁴ Uso o termo para explicitar o sentido dado em Freire (1981): que é o compromisso histórico de postura investigativa.

categoria inter-relacional: expansão das Liberdades (EL). Na Figura 5 a seguir apresentamos o processo de análise para a produção dos resultados. Nos apêndices (Q, R, S, UV), a sistematização analítica da aplicação do modelo.

FIGURA 5: MODELO ANALÍTICO DA CATEGORIA HISTÓRICA E DAS CATEGORIAS INTER-RELACIONAIS



Modelo elaborado pela autora em 2018.

Na próxima subseção, vamos aprofundar o nosso entendimento sobre a categoria histórica em Freire (1981, 2000, 2014a) e as categorias inter-relacionais com as contribuições de Habermas (2002, 2012) e Sen (2010).

5.1 A categoria histórica e as categorias inter-relacionais

Duas categorias aparecem como critérios de validação das ações humanas em Freire (2014a, 2000,1981), a categoria denúncia-anúncio que se relaciona com as categorias inter-relacionais de análise em Habermas (2002,2012) e em Sen (2010). Em Habermas (1987, 2002, 2012), constituíram-se duas categorias principais: prática democrática deliberativa dialógica (PDDD) e a inclusão de pessoas (IP). A prática democrática deliberativa dialógica e a inclusão de pessoas se constituem de ações que valorizam a participação de todas as pessoas nas relações intersubjetivas de comunicação sobre as decisões que lhes afetam.

As categorias denúncia-anúncio em Freire (1981, 2000, 2014a) dialogam diretamente com a categoria “inclusão de pessoas” em Habermas (1987, 2002, 2012), já que nenhuma pessoa deve ser excluída, a não ser por sua vontade individual. Com a categoria “democrática deliberativa dialógica” que é a criação de normas de validades estabelecidas pelos participantes com suas diferentes identidades, na direção de um consenso racional. Para Habermas (2002, 2012), é fundamental as relações interativas entre as pessoas firmadas pelo reconhecimento mútuo para a promoção de suas capacidades argumentativas (diálogo). A categoria “Expansão das Liberdades/ Capacidades humanas” em Sen (2010) afirma a valorização das capacidades humanas e liberdades emancipatórias. A valorização das capacidades humanas se fundamenta na expansão das liberdades para a promoção de seu desenvolvimento (gerador de mudança), segundo seus próprios fins e normas. As liberdades emancipatórias criam as condições de agentes livres que atuam com base em argumentos racionais para a promoção de mais qualidade de vida. Em Sen (2010), o valor de uma pesquisa precisa, também, considerar as contribuições que ela oferece aos participantes na ampliação de suas capacidades (liberdades). Em Sen (2010), o exercício da liberdade de escolha, do reconhecimento de suas experiências e cultura, torna-se uma liberdade de maior relevância para a promoção desenvolvimento.

As categorias denúncia-anúncio em Freire (1981, 2000, 2014a) se relacionam dialeticamente, ao denunciar formas limitantes e restritivas de liberdade, ao mesmo tempo que anunciam uma nova forma de participação coletiva, criada em função dos interesses, desejos e vontades dos indivíduos. Esta relação é indispensável para a construção de qualidade de vida.

A categoria denúncia-anúncio em Freire (1981, 2000, 2014a) é histórica, pois implica uma posição dialética de denúncia e anúncio no processo de investigação, pois “denúncia da realidade

injusta; anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela”. (FREIRE, 1981, p.90). A categoria denúncia-anúncio é dialética e dialógica, portanto ela deve estar:

- a) Inserida num projeto radical de transformação da realidade (educação libertadora);
- b) Numa práxis da transformação (de se refazer constantemente);
- c) Numa prática igualitária.

Na próxima subseção, dialogarmos sobre os resultados obtidos na análise das teses.

5.2 Distanciamentos nos resultados das teses em relação à categoria histórica e às categorias inter-relacionais

Nesta subseção vamos analisar os distanciamentos das teses após comparação analítica da categoria histórica e das categorias inter-relacionais, criadas a partir de Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (1987, 2002, 2012) e Sen (2010). A seguir Quadro 21 com os resultados obtidos após a utilização da categoria histórica e das categorias inter-relacionais.

Quadro 21 – Distanciamentos em Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (1987, 2002, 2012) e Sen (2010)

Ênfase na denúncia e/ou no anúncio e/ou denúncia e anúncio relacionais				
Categorias relacionais	inter-	Nº de teses	Código Teses	Nº de Menções
Prática deliberativa dialógica		33	T (2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 38, 39, 40, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 56)	88
Inclusão de pessoas				82
Expansão das Liberdades/ Capacidades humanas				
Total de menções				212

Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. Múltiplas menções encontradas nas teses analisadas.

Após a sistematização da análise, consideramos que três formas de denúncia e anúncio se destacam nos resultados das teses. (Vide os Apêndice Q, R, S) com o processo de sistematização das análises aplicadas nas teses.

1. Ênfase na Denúncia

As categorias denúncia-anúncio não foram articuladas entre si no decorrer dos resultados das pesquisas. Nessa relação as pesquisas deram ênfase à denúncia das contradições da realidade em seus resultados. De acordo com Paulo Freire (1981), “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível”. (FREIRE, 1981, p. 48). Porém, percebemos que algumas pesquisas ficaram no nível da compreensão e interpretação dos dados, sem uma sinalização de anúncio militante (termo usado para explicitar o compromisso de anunciar junto

com a comunidade investigada o sonho possível (utópico) de lutar para a transformação). O excerto abaixo explicita a ênfase na categoria denúncia identificada na pesquisa.

A) A escola pauta toda sua energia pedagógica em ações normativas de controle e regulação que acabam por reforçar a problemática das violências (T- 31, 2013, p. 107).

O que percebemos é que, quando a denúncia é dicotômica ao anúncio, torna a superação da realidade mais difícil, pois apenas a consciência e a compreensão da totalidade dos fatos ganham ênfase, o que não muda o mundo. A denúncia sem o anúncio contribui para a manutenção do *status quo*. Sobre isso Freire (2014a) nos alerta que:

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2014a, p. 108).

Em Paulo Freire (1981) se a denúncia não firma compromisso de mudança com a comunidade, seu anúncio é palavra vazia, pura repetição de seu presente, que não mobiliza as pessoas, não promove a autonomia dos indivíduos, não comunga com o sonho de uma perspectiva revolucionária.

Sobre isso Paulo Freire (1981) afirma que “não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas”. (FREIRE, 1981, p. 66). Percebemos uma linguagem denunciativa que se coloca como enunciados construídos nas intenções do pesquisador no seu texto em comunhão com os participantes da pesquisa.

Ao denunciar apenas as contradições da realidade, acaba não se comprometendo radicalmente com a superação dela. Este nível de linguagem é apenas ilustrativo, carrega informações sobre as injustiças, explorações, ficando no nível denunciativo da denúncia que é a “denúncia reformista e idealista²⁵”. Freire (1981) argumenta ainda que:

Neste sentido, é tão pernicioso à práxis revolucionária o subjetivismo que, esgotando-se na mera denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências, deixando porém intactas as estruturas da sociedade, quanto o mecanicismo que, voluntarista e desprezando a rigorosa e permanente análise científica da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista ao “operar” sobre uma realidade inventada. É exatamente este

²⁵ Termo empregado para dizer que a postura idealista tem a preocupação de informar, explicitar, mas não firma compromisso epistemológico de denúncia-anúncio (engajamento na luta), pois se baseia numa realidade inventada. E a postura reformista possui enunciados que apenas contribuem para a manutenção do *status quo*.

objetivismo mecanicista o que descobre “idealismo” ou “reformismo” em toda referência ao papel da subjetividade no processo revolucionário. No fundo, são todas estas expressões, ainda que diferentes, de uma mesma fonte ideológica – a pequeno-burguesa (FREIRE, 1981, p. 66).

Esses modelos de denúncias possuem rigor metodológico e ética de pesquisa, se indignam com as violações de direitos, mas não assumem compromisso político (anúncio) de transformação junto à comunidade para superação do modelo atual de exploração e negação das liberdades. De acordo com Freire (2000):

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2000, p. 37)

Para Habermas (1987, 2002, 2012), a relação da pesquisa com a dimensão da denúncia precisa contemplar as intersubjetividades dos colaboradores, o que representa que numa relação pesquisa-colaboração é fundamental a práxis dialógica dos sujeitos envolvidos nas problemáticas das pesquisas, o que demanda o compromisso da pesquisa em promover a conscientização dos sujeitos para a promoção de seu desenvolvimento individual e coletivo. E isso já é um prelúdio do anúncio. O excerto a seguir explicita o resultado de uma pesquisa em que a sua denúncia não tem a preocupação de sinalizar um anúncio.

A) Por fim, cabe enfatizar, novamente, que o objetivo deste trabalho não é apresentar formas, maneiras, procedimentos para que somente as escolas particulares enfrentem os problemas de violências no interior de suas instituições, mas contribuir, ainda que modestamente, com a reflexão sobre a superação das violências escolares não isentando as relações sociais de gênero, a socialização familiar e, principalmente, a instituição (T- 29, 2013, p. 188).

O resultado da pesquisa precisa sinalizar o seu compromisso político e social em relação ao desenvolvimento dos indivíduos, considerando a (auto)conscientização de sua existência humana. O que exige uma denúncia baseada na ética discursiva com os participantes da pesquisa, pela racionalidade comunicativa, que orientará a enunciação das denúncias. A pesquisa que não promove a ação comunicativa, que usa a ação estratégica, que impede o grupo escolar de fazer suas próprias denúncias e de defenderem seus próprios anunciados, acaba contribuindo para a manutenção do poder. O excerto a seguir é um exemplo desse tipo de relação.

A) A questão está posta, hierarquizada. E nesta hierarquização do poder, o professor não está usando devidamente seu espaço de resistência, de poder, de autoridade. Reconhece o poder do outro, ou dos outros, mas não o seu. Usa o discurso do passado, repete que tudo mudou, a escola, o aluno, a sociedade, a família, mas o professor continua o mesmo. No jogo do poder ele sente-se subjugado (T-17, 2004, 156).

A pesquisa que usa a ação estratégica (teleológica), com ênfase na denúncia, para obter êxito nos resultados de forma racional, é baseada em pretensões de poder (influência, manipulação) para impor limites e objetivos de pesquisa. Sobre isso Habermas (1987) argumenta que:

A ação teleológica é estendida e convertida em ação estratégica quando no cálculo que o agente faz de seu sucesso, intervém a expectativa de decisões de pelo menos um outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios fins. Este modelo de ação é frequentemente interpretado em termos utilitários. O ator deve então escolher e calcular meios e fins do ponto de vista da maximização das expectativas de utilidade (HABERMAS, 1987, p.122).

A partir das contribuições de Habermas (1987), percebemos que uma pesquisa com a ênfase na denúncia contribui para a continuidade dos conflitos, pois a participação discursiva dos participantes não é considerada de forma dialógica na formulação da pesquisa. Analisamos que um pesquisador não pode se dar por satisfeito com a condução de sua pesquisa, sem considerar ir além da inclusão das vozes da comunidade. É fundamental o retorno social dos resultados da pesquisa junto aos participantes, para que possam validar e avaliar os resultados analisados.

Em relação às intervenções para superação das violências, a pesquisa que enfatiza a denúncia contribui apenas para a compreensão do fenômeno e suas interfases, mas não acredita que a transformação coletiva é possível pelo grupo escolar, pois existem estruturas econômicas predominantes.

Não podemos denunciar a realidade nem anunciar sua radical transformação, de que resultará outra realidade, na qual nascerão o novo homem e a nova mulher, se não nos damos, através da práxis, ao conhecimento da realidade. Mas, por outro lado, não podemos denunciar e anunciar sem as classes sociais dominadas, isto é, não podemos prescrever-lhes nossa denúncia e nosso anúncio (FREIRE, 1981, p. 101).

Quando os enunciados são meras denúncias que não se comprometem com a transformação da sociedade, contribuem para a acomodação de papéis sociais, alterando alguns elementos superficiais da realidade educativa. Isso contribui para um determinismo teórico nas relações humanas e favorecimento de um grupo social dominante. A denúncia precisa sinalizar desde o início o sonho de comunhão com a comunidade. A denúncia é prelúdio de um sonho revolucionário (anúncio). A denúncia e seu anúncio não podem ser feitos por meio de orientações prescritivas, mas pela Ação Comunicativa e pela dialogicidade. Os excertos a seguir elucidam essa prescrição.

A) Enfim, que essa juventude de hoje é o retrato de uma história que todos nós ajudamos a construir. Portanto, se o quadro ora apresentado por vezes se revelou negativo, desfocado ou em preto e branco, somos corresponsáveis por colori-lo (T-45, 2013, p. 262).

B) que fazer nessa situação? Para este autor, diante da agressão do aluno, os docentes devem escolher uma estratégia que consiste em tomar distância para pensar e não reagir às provocações no mesmo nível, procurando compreender quem ou o que o aluno está querendo atingir, não tomando a ofensa como pessoal, mas procurando compreender por que, quem ou o que o aluno está agredindo (T -19, 2016, p. 173)0.

C) que incomoda não é tanto a presença policial na escola, que pode ocorrer eventualmente, mas o fato de os profissionais da educação e suas organizações sindicais não estabelecerem nenhuma discussão mais reflexiva sobre a presença dos agentes policiais, suas atuações, consequências e interferências no processo didático-pedagógico (T-13, 2012, p. 260).

Em Amartya Sen (2010), a relação denúncia-anúncio é propulsora da construção da prática de liberdades que, ao se tornarem compromisso social, educativo e político de investigação, contribuem para a emancipação dos participantes. Ficar restrito a prescrições ou intervenções padronizadas para a superação das violências reduz as possibilidades da comunidade escolar de decidir sobre o seu bem viver e do fortalecimento das liberdades de seus participantes. A superação das violências precisa considerar a ampliação da capacidade de análise dos participantes sobre o fenômeno das violências, para decidirem sobre as melhores razões para superá-las. Para tanto o exercício da democracia e dos direitos políticos precisa ser realmente concretizado, para que os participantes usufruam as relações de convivência que por razão comunicativa desejam construir.

Assim como é importante salientar a necessidade da democracia, também é crucial salvaguardar as condições e circunstâncias que garantem a amplitude e o alcance do processo democrático. Por mais valiosa que a democracia seja como uma fonte fundamental de oportunidade social [...] existe ainda a necessidade de examinar os caminhos e os meios para fazê-la funcionar bem, para realizar seus potenciais. A realização da justiça social depende não só de formas institucionais (incluindo-se regras e regulamentações democráticas), mas também de prática efetiva (SEN, 2000, pp. 208).

Os participantes precisam ficar na condição de agentes para realizar denúncia e anúncio que condizem com a vida que desejam desfrutar. Isso significa que a pesquisa com ênfase na denúncia não pode desconsiderar as liberdades e capacidades dos participantes de realizarem suas próprias denúncias-anúncios para o bem-estar da comunidade. A pesquisa não pode fingir que está desconectada de uma dimensão filosófica política normativa de condução de sua investigação. Em Sen (2010), a pesquisa, ao se fazer denúncia, deve elucidar possibilidades reais de realização de melhorias de vida dos participantes (anúncio).

2. Ênfase no Anúncio

A pesquisa com ênfase no anúncio restringe os resultados sobre as violências para uma dimensão metodológica (estratégias inovadoras individuais) dos professores. Não se compromete com uma construção de um projeto emancipatório coletivo, articulado com a comunidade escolar.

Para Freire (1981, 2000, 2014a), o anúncio de uma nova sociedade, de um novo jeito de se relacionar no e com o mundo, não se faz sem uma relação com a denúncia (a materialidade). O anúncio é, em si, a própria superação da realidade. Às vezes anunciam sem uma articulação com a denúncia, o que pode representar o descompromisso com a transformação da realidade.

E foi por isso que não apenas reconheci mas sublinhei a importância da educação no processo de *denúncia* da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada. De um ponto de vista puramente idealista, para mudar o mundo basta a força da consciência. A subjetividade termina por criar arbitrariamente a objetividade, dócil à sua vontade. A transformação política da realidade se reduz a uma questão de boa vontade (FREIRE, 2000, p. 41).

Um anúncio sem base crítica da materialidade da denúncia recai num sonho individualizado, não fecunda no coletivo, porque foi construído numa projeção de um modelo idealizado de superação sem o reconhecido da comunidade. Também não produz efeito de mudança, apenas contribui para o cansaço existencial (termo usado por Freire (1992) e para designar a situação de desesperança, em que algumas pessoas e profissionais da educação ficam imersos, culminando na produção da anestesia histórica) e para a anestesia histórica da escola.

Em Freire (2000, p. 21), o anúncio não existe fora da denúncia, pois ambas são dialeticamente históricas e exigem o exercício constante da “leitura do mundo, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe”. Um anúncio, em si mesmo, contribui para uma validação de diploma, para a progressão na carreira, deixa mais florido o mundo sem mudá-lo. O sonho anunciado já está dado ao limite de restrições na realidade, já que não emerge de uma denúncia verdadeiramente comprometida.

O próprio anúncio investigativo precisa do crivo dos participantes, por meio de debates públicos e democráticos, para validação dos resultados anunciados. Afinal: o anúncio contribui com a expansão das liberdades? Com a aprendizagem de todos? Com a sensibilidade às diferentes formas de existires? Busca a ampliação das capacidades dos participantes? Que valor presta às

liberdades humanas? Inclui mais pessoas nos canais de participação democráticos? O anúncio precisa passar pelo reconhecimento mútuo dos participantes, para que se torne legitimamente aceito nas normas de convivência.

Uma pesquisa focada no anúncio não acredita que a violência pode ser superada com a participação (termo usado para explicar as estratégias usadas pela escola sem considerar as diferentes agentes que a constituem) da escola, com a comunidade de entorno (participação popular). Para Paulo Freire (2000), isso contribui para uma visão puramente idealista, que “para mudar o mundo basta a força da consciência. A subjetividade termina por criar arbitrariamente a objetividade, dócil à sua vontade” (FREIRE, 2000, p.41). A seguir destacamos um trecho que caracteriza esse tipo de anúncio.

A) O treinamento em mediação ofereceu aos participantes a vivência de certos conceitos e visão de mundo que, de certo modo, produziu, por menor que fosse, uma sensibilização para o crescimento pessoal. Pode ser que o modo antigo de agir ainda persista um pouco, mas a consciência sobre o caminho mais construtivo da solução deve permanecer em algum lugar do ser (T-14, p. 2009, 146).

A transformação política da realidade se reduz a uma questão de boa vontade ou para numa visão mecanicista em que “a subjetividade é simples reflexo das condições materiais. Transforme-se a objetividade e a subjetividade automaticamente muda”. (FREIRE, 2000, p. 104). O anúncio dialético é materializado quando as pessoas se tornam agentes livres para racionalizar a partir de suas razões, o que seria mais adequado para sua existência.

A pesquisa precisa reconhecer a importância dos participantes como agentes ativos. Os participantes podem agir de diferentes formas sobre os resultados dos anúncios. O anúncio que valorizar apenas a subjetividade dos participantes restringe suas capacidades, pois não reconhece as intersubjetividades nas relações de convivências produzidas. De acordo com Amartya Sen (2010), o não reconhecimento dos participantes como agentes livres limita o desenvolvimento de suas capacidades, pois “ver os indivíduos como entidades que sentem e têm bem-estar é reconhecimento importante, mas ficar só nisso, implica uma concepção muito restrita [...]. Compreender o papel de agentes é essencial para reconhecer os indivíduos como pessoas responsáveis” que podem agir de um jeito ou de outro (SEM, 2010, p. 247). Os participantes precisam se perceber no anúncio profético.²⁶

²⁶ Termo usado por Freire (2000, 2014) para explicitar a “raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica” na realidade vivida. Diferente de um anúncio fatalista ou determinista. É anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto.

Uma pesquisa com ênfase no anúncio pode contribuir para uma inércia educativa, na medida em que não se compromete com uma denúncia-anúncio dialeticamente e dialogicamente coletiva. Isso representa que no processo investigativo o pesquisador em

[...] nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la (FREIRE, 2014a, p. 140).

Um anúncio não pode ser mecanicamente compartilhado, precisa se vincular à totalidade da existência dos participantes. O anúncio se faz concretude com os participantes que se tornam indivíduos transformadores de ideias em ação, em que ao comunicá-las em ação-reflexão tornam-se agentes de sua própria mudança. O anúncio precisa ser renovado e ampliado nas convivências intersubjetivas dos indivíduos para se tornarem anúncios dialéticos. O excerto abaixo caracteriza o anúncio que não foi compartilhado na realidade com os participantes.

A) Por outro lado, nas escolas, é indispensável a criação de equipes de estudo, de avaliação e de intercontrole dedicadas à organização das atividades de ensino e ao planejamento e à avaliação de medidas preventivas e reativas em face do conflito: não passou despercebido que, à exceção de um professor, não houve referências, nos discursos dos outros entrevistados, ao trabalho em equipe (T-15, 2007, p. 186).

Com as contribuições de Habermas (2000), percebemos que uma pesquisa com ênfase no anúncio pode não nutrir o reconhecimento sensível às diferenças, por não considerar uma inclusão dialógica com os participantes e por não valorizar as intersubjetividades, na produção dos resultados de pesquisa. Um anúncio assentado em descrição e prescrição não valoriza a inclusão dos participantes, pois “o respeito reciprocamente equânime por cada um, exigido pelo universalismo sensível a diversificações, é do tipo de uma inclusão não-niveladora e não-apreensória do outro em sua alteridade” (HABERMAS, 2000, p. 57). Todos são capazes de fala e de ação no mundo, e uma pesquisa não pode simplesmente negar isso, quando é feita. A pesquisa precisa se responsabilizar pelo resultados que produz quando é feita sem consulta aos participantes. Em suma, uma denúncia-anúncio precisa construir enunciados que defendam um conteúdo racional, baseado no respeito mútuo e na solidariedade recíproca.

3. Denúncia e anúncio relacionais

Denúncia e anúncio aparecem relacionados, mas não são categorias históricas (dialéticas e dialógicas) como sinalizadas em Freire (1981, 2000, 2014a). Na denúncia-anúncio, somos chamados a uma posição histórica. Posição histórica que implica reconhecimento da divisão de classe, de exclusões de grupos e culturas, em assumir e fazer parte da luta por melhores condições de existência e por justiça.

Quando denúncia e anúncio não são históricos, tornam-se apenas dimensões teóricas e metodológicas de investigação rigorosas, com técnicas bem delineadas com os princípios científicos, mas não assumem a posição política a favor ou contra quem a investigação se assenta. Concentra-se em formulações discursivas coerentes ao modelo de investigação, mas ignoram que a pesquisa pode dificultar os avanços de uma sociedade revolucionária. É uma falsa generosidade com os participantes, pois não constrói um projeto de libertação em comunhão com eles, apenas sinaliza as formas de realização e abdica da luta.

Não podemos denunciar a realidade nem anunciar sua radical transformação, de que resultará outra realidade, na qual nascerão o novo homem e a nova mulher, se não nos damos, através da práxis, ao conhecimento da realidade. Mas, por outro lado, não podemos denunciar e anunciar sem as classes sociais dominadas, isto é, não podemos prescrever-lhes nossa denúncia e nosso anúncio. A posição profética não é pequeno-burguesa. Por isto mesmo ela sabe muito bem que a autenticidade da denúncia e do anúncio, como processo permanente, só alcança seu ponto máximo quando as classes dominadas, através de sua práxis, se fazem também proféticas, utópicas e esperançosas, portanto revolucionárias (FREIRE, 2000, p.101)

Denúncia e anúncio relacionais focam no desenvolvimento individual, na formulações de intervenções baseadas apenas em princípios morais e de solidariedade, questões que não partem do coletivo, mas do individual ao coletivo. O compromisso é com uma mudança sociomoral e não com uma revolução cultural. O excerto a seguir se caracteriza como uma relação denúncia e anúncio relacionais.

A) Outras análises comparativas, mais aprofundadas, poderiam ter sido feitas se tivéssemos comparado o que determinado indivíduo respondeu nos conflitos hipotéticos e qual foi seu padrão efetivo de respostas nos conflitos reais. A partir dos resultados encontrados quanto à forte influência dos tipos de relacionamento entre os pares nas estratégias utilizadas pelos adolescentes, vale a sugestão de pesquisas mais específicas com essa faixa etária, diferenciando, por exemplo, as causas, as estratégias e as finalizações a partir do grau de intimidade entre os envolvidos nos conflitos (T- 04, 2015, p. 186).

De acordo com Freire (1981), uma relação dialética da denúncia e do anúncio se relaciona diretamente com uma utopia verdadeira. O que implica nesta relação uma atuação em que:

[...] a) denunciar a realidade sem conhecê-la. b) anunciar a nova realidade sem ter um Pré-projeto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na práxis. c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento. d) denunciar e anunciar sozinha. e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas (FREIRE, 1981, p.64).

Sem considerar estes elementos na condução da pesquisa, a dimensão denúncia-anúncio se torna incoerente com o grupo de participantes, pois produz uma denúncia estática e um anúncio conhecido *a priori*. Nas palavras de Freire (1981), este tipo de pesquisa produz conhecimento em que “a transferência de conhecimento, que implica sempre na existência de um polo que sabe e na de outro que nada sabe” (FREIRE, 1981, p. 66). Não existe o compromisso verdadeiro com a superação do trabalho manual e do trabalho intelectual, estimulando uma mera repetição de denúncia e anúncio, negando uma práxis real.

A) Acreditamos que seriam interessantes novas pesquisas de cunho quantitativo que avaliassem as causas, as estratégias e as finalizações dos conflitos na escola, bem como estudos que visem ao desenvolvimento de intervenções específicas para os conflitos de provocação e de reação ao comportamento perturbador, levando em conta, também, as diferenças de gênero (T-05, 2015, p. 178).

Ao dialogar com Habermas (1987, 2000, 2012), compreendemos que numa pesquisa baseada na ação comunicativa, a denúncia-anúncio é construída conjuntamente com os participantes na tematização de suas necessidades e na superação dos seus desafios. Por meio de uma ética do discurso (reconhecimento e o respeito dos princípios de universalização) e do agir comunicativo (interação dos falantes), podemos inibir a ação estratégica (interrupção da comunicação) nas conduções das pesquisas, porque é instituído no diálogo e no estabelecimento de dissensos e consensos na busca do entendimento.

Uma pesquisa numa relação denúncia e anúncio pode contemplar as vozes dos participantes, porém, não significa necessariamente que os resultados foram respaldados por eles, já que a relação não se baseia numa Ação Comunicativa de igualdade na interpretação dos resultados. Vide os Apêndices (T, U) com os excertos que configuram o processo de análise.

Na próxima subseção, apresentamos as aproximações com base em Freire (2014a, 2000,1981), Habermas (2002,2012) e Sen (2010), em relação aos resultados das pesquisas.

5.3 Aproximações com os resultados das teses em relação à categoria histórica e às categorias inter-relacionais

Nesta subsecção vamos analisar as aproximações dos resultados das teses após comparação analítica com as categorias histórica e inter-relacional, criadas a partir de Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (1987, 2002, 2012) e Sen (2010). A seguir Quadro 22 com os resultados obtidos.

Quadro 22 – Aproximações em Freire (2014a, 2000, 1981), Habermas (2002, 2012) e Sen (2010)

Categoria de análise: Denúncia -Anúncio (Histórica)			
Categorias inter-relacionais	Nº de teses	Código Teses	Nº de Menções
Prática democrática deliberativa dialógica	23	T (1, 03, 6, 9, 18, 21,22,26, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 46,,44, 47, 48, 54, 55)	32
Inclusão de pessoas			24
Expansão das Liberdades/ Capacidades humanas			12
Total de menções			68

Fonte: Dados retirados das teses indexadas na plataforma da Capes. Múltiplas menções encontradas nas teses analisadas.

As teses analisadas sinalizaram algumas aproximações em Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (2002, 2012) e Sen (2010), a partir dos resultados das pesquisas:

O posicionamento denúncia-anúncio na pesquisa é uma intervenção social e política em que o pesquisador se coloca como integrante de um modelo de sociedade com suas contradições, ao mesmo tempo que anuncia um sonho possível de transformação em comunhão com a comunidade. Denúncia-anúncio dos resultados das pesquisas nos revela a criticidade da denúncia científica de não apenas descrever a realidade, mas assumir um compromisso de revelar as injustiças, os contornos diversos de identidades, os múltiplos olhares de esperança e o repensar a pesquisa constantemente.

Os excertos abaixo caracterizam o compromisso social e político de mudança com a comunidade na atuação docente.

A) [...] a mediação de conflitos relacionada à prática política da ação docente, traz à tona a redescoberta da herança comunitária, sem a qual somos incapazes de reconhecer as injustiças que recebemos ou que praticamos, de resolver ou de superar quaisquer problemas ou mesmo de construir conhecimentos sob uma nova matriz de organização social (T-01, 2010, p. 170).

B) Por outro, deve ser de lutar coletivamente para que as condições (materiais e humanas), as instituições (a escola, a família, o trabalho, a mídia etc.) e as estruturas sociais (a economia, a política, a sociedade e a cultura) sejam revolucionadas de tal modo que atendam as necessidades humanas (T-37, 2012, p. 265)

As pesquisas analisadas vêm ao encontro do retorno social com a realidade concreta dos sujeitos e não apenas relacionadas à progressão de carreira e *status* acadêmicos. A posição do pesquisador(ra) no contexto da educação reafirma o seu vínculo com a compreensão da realidade (contexto social e político), questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam para a realização de sua ação-reflexão, para a superação desta.

A superação desta sociedade precisa também ser assumida como um projeto científico de promoção da liberdade como uma denúncia-anúncio científica, nos seus percursos metodológicos e teóricos.

Baseado em Habermas (2012), sinalizamos a importância do posicionamento do pesquisador frente às normas institucionalizadas de pesquisa e da ética-dialógica com os participantes em relação ao compromisso pelo fortalecimento da política de reconhecimento aos diferentes grupos culturais, em especial aos excluídos. Este reconhecimento se funda numa política de sensibilidade às diferenças culturais numa democracia deliberativa mais ampla e plural. Sobre isso destacamos o excerto abaixo que configura essa questão.

A) Escolas em que predominam relações de convivência democrática, justa e de respeito mútuo têm maiores chances de atuar na prevenção da violência e da indisciplina e na construção de identidades éticas (T-18, 2014, p. 256).

Uma pesquisa comprometida com o reconhecimento dos grupos culturais diferentes precisa respeitar a autodeterminação dos grupos para validação moral dos resultados das investigações. A política de reconhecimento, na qual a pesquisa deve se assentar não apenas defende equidade nas condições de vida social, mas “sim à defesa da integridade de formas de vida e tradições com os quais os membros de grupos discriminados possam indentificar-se” (HABERMAS, 2012, p. 240).

A condução da pesquisa numa visão de inclusão do outro, não somente solicita a constatação dos resultados ou amplia a compreensão do mundo objetivo que nos cerca, mas luta por garantias que contemplem os diferentes olhares de todos os outros no reconhecimento de si mesmos. O excerto abaixo exemplifica a questão levantada.

A) [...]desenvolvendo o respeito próprio nos alunos e contribuindo para a formação do seu caráter, lançando as bases para que se construa e se pratique o respeito mútuo, fazendo da educação que se pratica na escola uma via de mudança social (T-33, 2013, p. 2013).

É necessário pensar numa organização investigativa e suas inter-relações por meio da Ação Comunicativa, em que as normas morais, éticas e metódicas deveriam ser consensuadas, analisadas e validadas por todas os participantes da pesquisa (comunidade, familiares, estudantes) pelo “princípio de que deve haver igual respeito por cada indivíduo em particular” (HABERMAS, 2012, p. 240). A seguir destacamos os excertos que caracterizam a necessidade da participação dos familiares.

A) Estamos certos de que a presença da família é essencial para garantir o sucesso de qualquer projeto que tenha como finalidade a contenção da violência escolar, mas acreditamos que primeiro temos que trazer esses pais para a escola. O primeiro procedimento a ser adotado seria conquistar a confiança dos pais e trazê-los efetivamente para o âmbito escolar de onde nunca deveriam se ausentar (T- 22, 2012, p.178).

B) Aproximar as ações escolares da família, com relativo processo de diálogo e sensibilização das responsabilidades de pais e/ou responsáveis pela formação de conceitos e de civilidade; o papel da escola em promover a educação formal em atendimento à demanda social são questões de proeminência, relatadas nos inventários, o que reforça a visão dos trabalhadores sobre a carência de ações, no espaço escolar, que sejam efetivas ao enfrentamento das violências (T-31, p. 102)

Em Amartya Sen (2010), analisamos que uma pesquisa é relevante se contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas na expansão dos horizontes de liberdades dos indivíduos. Isso pode ser um critério de avaliação da relevância política e social de uma pesquisa. Por capacidades humanas compreendemos as condições de agentes livres para agirem ativamente com base na razão, sobre suas escolhas.

A pesquisa também amplia os horizontes dos agentes, quando disponibiliza resultados (conjunto de conhecimentos científicos) que contribuem efetivamente nas tomadas de decisões dos próprios participantes. Quando a pesquisa compartilha conhecimentos (acesso científico) que auxiliam as pessoas (no seu conjunto capacitório) na tomada de decisões sobre a vida que desejam, ela se torna um instrumento valioso na produção de mais liberdades instrumentais (oportunidades sociais, políticas, facilidades econômicas, garantias de transparência e segurança protetora). O excerto abaixo expressa essa questão.

A) Em relação à formação continuada dos professores para atuação relacionada às violências nas escolas, constatou-se a necessidade de programas construídos coletivamente, que possam refletir as reais necessidades e que despertem nos professores maior compromisso com esta problemática (T-42, 2013, p. 202).

E isso pode modificar a direção da política científica do pesquisador na medida em que os participantes no exercício efetivo das capacidades (de ação, comunicação e prepositiva) influenciam as decisões sobre as formas de investigação e dos benefícios a serem usufruídos (promoção do seu próprio bem-estar).

A pesquisa científica precisa ser pensada nesta relação de promoção das liberdades humanas (capacitações) e não apenas na coerência estética-ética do campo metodológico e teórico. Precisa sinalizar o seu compromisso político e educativo em direção a uma transformação social das condições de exploração dos indivíduos e em conjunto com os colaboradores da pesquisa. (Vide os Apêndices W e X com os exemplos de excertos que configuram o processo de análise).

Nesta subseção, analisamos as teses que possuíam algumas aproximações em Freire (1981, 2000, 2014a), Habermas (2002,2012) e Sen (2010). No processo de análise não tivemos condições de evidenciar indicadores precisos relacionados às teses para afirmar quais pesquisas se configurariam em um modelo de educação que superasse as desigualdades educativas e sociais. Esse processo demandaria um esforço teórico e temporal que não tínhamos.

Ao aplicar a categoria histórica a partir de Freire (1981, 2000, 2014a) e as categorias inter-relacionais em Habermas (2002,2012) e Sen (2010) nos resultados das pesquisas, concluímos que algumas teses dos Programas de Pós-Graduação Brasileiros possuem ênfase na denúncia ao relacionar às críticas, indignações, inquietudes baseadas em conhecimentos científicos, problematizando as formas de exploração e as situações de opressão. Porém é muito sutil o tipo de anúncio que encarna a utopia de libertação e promoção das capacidades humanas, o que pode sinalizar descompromisso social de engajamento com os participantes.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais e sinalizamos um caminho possível, baseado em evidências nacionais e internacionais com base no referencial teórico adotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de investigação, muitos desafios foram surgindo, o que levou à escassez de evidências mais significativas de análise. Na dimensão metodológica da pesquisa, um dos obstáculos foi a condução do tipo de pesquisa bibliográfica, em relação ao volume de documentos a serem sistematizados em tão pouco tempo. A sistematização gerou uma produção de dados que não foi possível analisá-los na tese, já que a intenção não foi apenas constatar o que as pesquisas já apontavam. Isso exigiu muito esforço e disciplina para a realização de várias leituras e releituras, além da produção de sistematizações e esquemas analíticos de entendimento do processo que se fazia com os dados. Escolher cuidadosamente as formas de registros, os instrumentos e as técnicas que se relacionavam com o tipo de pesquisa definida foi experiência única.

Não foi possível apresentar evidências mais condizentes com a superação das desigualdades sociais e educativas nas compilações das teses. Esta questão ficou mais explícita nos diálogos com o referencial teórico escolhido. A fragilidade dessa questão não desqualifica o trabalho da tese, visto que os objetivos do estudo foram atingidos. A recomendação para uma futura pesquisa é justamente essa: em que medida as teses em educação contribuem para a superação de desigualdades sociais e educativas?

A questão que conduziu o trabalho foi: **Quais as contribuições das teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiras para a educação básica em relação aos conflitos e às violências escolares?** Para isso, utilizamos a pesquisa de modalidade bibliográfica por meio da metodologia qualitativa e quantitativa, com as contribuições de Salvador (1986), Bogdan; Biklen (1994), Gil (2008) e Creswell (2007), nas teses indexadas na plataforma eletrônica da Capes. As reflexões teóricas foram baseadas nas contribuições de Freire (1986, 1992, 1995, 2001, 2000, 2014a), Habermas (1987, 1987a, 2012, 2002) e Sen (2010), sobre a temática conflitos e violências escolares.

Para a condução da análise estatística para obtenção das informações gerais das 64 teses coletadas, optamos pela Técnica de Estatística Descritiva, pelo programa Software EstatísticoR. Os resultados identificaram que as teses dos Programas de Pós-graduação em Educação brasileira, do período de 1999 a 2016, foram produzidas por pesquisadores do sexo feminino com percentual de 70%. As regiões Sudeste e Sul foram as que mais produziram, nesse mesmo período, com o percentual de 79%, sendo que as universidades públicas da

região Sudeste apresentaram um percentual de 68% da produção total. Na região Norte, não identificamos nenhuma produção sobre a temática.

Para análise qualitativa, utilizamos as orientações da análise de conteúdo em Bardin (1997), da metodologia Comunicativa Crítica em Gomez et al. (2006) e a Categoria histórica em Freire (2014a, 2000,1981) e as categorias inter-relacionais em Habermas (2002, 2012) e Sen (2010).

Em relação às tendências teóricas das produções (teses) dos Programas de Pós-graduação em Educação Brasileira sobre conflitos e violências escolares, concluímos que as teorias mais usadas pelas pesquisadoras e pesquisadores em comparação com as correntes pedagógicas contemporâneas classificadas por Libâneo e Santos (2005) foram as tendências sociocríticas. Em comparação com as alegações de conhecimento propostas por Creswell (2007) para a condução filosófica da pesquisa, percebemos que as alegações mais usadas foram baseadas nas concepções reivindicatória e participatória.

No tipo de pesquisa e da condução metodológica, concluímos que o tipo de pesquisa qualitativa foi a mais usada pelos pesquisadores e pesquisadoras. Os métodos mais usados foram o estudo de caso e os procedimentos bibliográficos e documentais. As técnicas mais empregadas nos trabalhos foram as entrevistas e a observação em campo. A modalidade de análise mais utilizada foi a de análise de Conteúdo em Bardin, da análise qualitativa e documental. Em relação aos contextos de investigação dos trabalhos analisados, destacamos que as escolas públicas do Ensino fundamental I e II da Educação Básica foram os locais preferidos para as problematizações das pesquisas.

Analisamos que as metodologias de coletas de registros de alguns trabalhos não detalharam os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados. Em alguns trabalhos, não houve o detalhamento dos procedimentos metodológicos com a fundamentação teórica dos autores de referência. Como também, não houve o cuidado de explicitar a temporalidade do início e fim da coleta dos dados.

As produções nacionais dos PPGes brasileiras usaram uma pluralidade de concepções de pesquisa, condução metodológica de investigação, de fundamentação teórica e epistemológica, para a compreensão do fenômeno conflitos e violências escolares no Brasil. Isso foi de uma riqueza de experiência teórico-metodológica que valeu todo o esforço para sistematizá-las.

As principais contribuições dos PPGes brasileiras em relação as suas dimensões teóricas e metodológicas foram o cuidado que a maioria dos pesquisadores teve em explicitar

seu rigor científico, em sinalizar seus posicionamentos sobre a conjuntura atual e suas responsabilidades sociais com os participantes e colaboradores.

As pesquisas sobre conflitos e violências escolares, dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileira no contexto da educação básica, problematizaram muitas tensões invisíveis e/ou visíveis no contexto escolar que não podem ficar restritas ao contexto acadêmico universitário. Como também, apresentaram ações diversas para a mediação dos conflitos e para a superação das violências.

Ao analisarmos os elementos excludentes que influenciam nas relações escolares, identificamos que eles estão mais relacionados com o mundo do sistema do que com o mundo da vida. Isso significa que o sistema (escola) tem grande influência sobre a forma como os sujeitos se relacionam. Acreditamos que é no mundo da vida que as transformações podem acontecer e que o nosso trabalho político-pedagógico é impedir que colonizem o mundo da vida. Por meio da ação comunicativa, da prática pedagógica de libertação e da expansão das liberdades dos alunos, para familiares e demais profissionais da educação a superação das violências torna-se mais efetiva.

Ao analisarmos os elementos excludentes com referencial teórico baseado em Freire (2014a, 2000, 1981), percebemos que esses elementos não são determinantes das interações, apenas adiam a construção do projeto de educação para libertação rumo à vocação ontológica de *Ser-mais* dos participantes. Em Habermas (1987, 2002, 2012), os elementos que promovem obstáculos podem ser superados, na medida em que a escola, em seu currículo e projeto político-pedagógico, esteja em consonância com os princípios da Ação Comunicativa. Em Sen (2010), a superação das violências ocorre na medida em que a escola possibilita a expansão das liberdades substantivas dos alunos.

Com base em Freire (2014a), Habermas (2002, 2012) e em Sen (2010), analisamos que as violências escolares são incentivadas pela inexistência da ação comunicativa, pela restrição das liberdades substantivas, pela ausência de práticas democráticas deliberativas e pela negação da dialogicidade que impossibilitam os estudantes de participarem dos processos de tomada de decisão sobre os rumos de sua formação acadêmica.

Em relação aos transformadores que contribuem para uma mediação adequada dos conflitos e para a superação da violência na escola, o sistema e mundo da vida são os contextos que influenciam na promoção de um clima escolar mais equilibrado. Analisamos que as ações que potencializam a promoção de uma relação respeitosa são aquelas baseadas na construção de normas de condutas com a participação de todos, em que o consenso seja feito por pretensões de validade e não por poder ou por posições de prestígio. Reafirmamos

que as ações mais efetivas são aquelas em que o diálogo igualitário é princípio fundante para a prática educativa, para superação das violências.

Demonstramos que é possível a transformação no contexto da escola desde que seja para promoção das liberdades como defende Sen (2010), ao analisar o desenvolvimento como liberdade, pelas práticas deliberativas coletivas e pela Ação Comunicativa como orienta Habermas (1987, 2012) e pela dialogicidade em Freire (2014a). Um exemplo dessa possibilidade é uma das ações de êxito²⁷ baseada em evidências nacionais e internacionais, intitulada “Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos (MDRC)”.

O Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos (MDRC) é usado pelas escolas transformadas em Comunidade de Aprendizagem e têm conduzido suas interações baseadas na aprendizagem dialógica para a superação das violências. A escola transformada em Comunidade de Aprendizagem (CA), ao incorporar os princípios da aprendizagem dialógica, transforma gradativamente práticas autoritárias e unilaterais em práticas dialógicas igualitárias.

O Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos (MDRC) se contrapõe aos modelos disciplinar e mediador que atualmente existem nas escolas brasileiras. O modelo disciplinar corresponde à hierarquização das decisões. São intervenções que alimentam relações endurecidas para a correção dos conflitos e das violências. As estratégias são punitivas e disciplinadoras para obtenção do controle no espaço escolar. As vozes dos alunos são silenciadas por meio de castigos aos maus comportamentos e recompensas para os comportamentos desejados.

Para Freire (1992), a disciplina pode ser construída e assumida pelos alunos num processo democrático coerente com o discurso democrático do professor, que ao testemunhá-lo estimula a sua prática diária nas relações pedagógicas com os alunos. Em Habermas (1987, 1987a, 2002), uma ação precisa considerar as discussões e deliberações sobre os problemas de interesse coletivo e não apenas por regras impostas ao um grupo em detrimento de outro.

No modelo mediador (atuação de um especialista), as decisões são tomadas apenas pelas partes envolvidas na tentativa de adequação às normas já estabelecidas de convivência. A intenção é resolver um problema por meio da ação reativa e não preventiva, isso acaba gerando uma posição conciliadora de autoridade hierárquica, pois ele é a pessoa responsável para sugerir recomendações em vista de uma conciliação entre as partes.

²⁷ Termo usado para definir as ações que foram comprovadas cientificamente como potentes na promoção da aprendizagem e da convivência respeitosa.

O Modelo dialógico de resolução de conflitos “implica que toda a comunidade participe de um diálogo que permita descobrir as causas e origens dos conflitos para resolvê-los na própria comunidade muito antes de aparecerem”. (FLECHA, GARCIA, 2007p.74). O modelo DRC busca intervenções consensuadas dos conflitos com toda a comunidade escolar, pois todos “têm as habilidades para intervir e buscar uma solução consensual que ajude na prevenção de conflitos”. (FLECHA, GARCIA, 2007, p.74). O objetivo é a construção da cultura da paz, por meio da prática responsável, justa, e igualitária nas relações educativas e sociais.

O modelo dialógico de resolução de conflitos utiliza os princípios da aprendizagem dialógica²⁸ que compreende o desenvolvimento de habilidades e competências instrumentais necessárias às interações na sociedade da informação e na prática de valores, atitudes e de princípios que contribuem para uma relação mais humanizadora (AUBERT et al. 2008; CASTELLS 1994; FLECHA 1994, 1997). O conceito foi criado com suporte teórico da Ação Comunicativa de Habermas (1987, 10987a), da teoria da dialogicidade de Freire (2014a), da teoria histórico-cultural de Vygotsky e de outros teóricos para o desenvolvimento das capacidades humanas.

A configuração da aprendizagem dialógica integra sete princípios em função de contribuir com uma educação que supere desigualdades educativas e sociais, potencialize as aprendizagens dos estudantes em consonância com as teorias de suporte. Para que se concretize a aprendizagem dialógica são necessários estabelecimentos de certos princípios em sua condução educativa:

1. Diálogo igualitário. É a valorização dos argumentos em nível de igualdade, independente das posições de poder ou nível acadêmico. As pessoas colocam suas pretensões de valor por meio de argumentos racionais e não pela posição de poder que o enunciador possui. Nenhuma ideia é melhor ou pior que outra, são formas diferentes de argumentação para obtenção de consenso coletivo. O diálogo igualitário é compartilhado entre os participantes, promove o crescimento moral e ético e amplia os conhecimentos científicos produzidos e suas experiências no mundo, pois “quando esse processo igualitário se generalizar, testemunharemos uma melhoria significativa artístico e social [...] a literatura será enriquecida com novos diálogos e dimensões. Socialmente, criará novas perspectivas para enfrentar os problemas básicos de população” (FLECHA, 1997, p. 08);

²⁸ Termo elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

2. Inteligência cultural: Todas as pessoas têm capacidades de argumentos e de compartilhar experiências culturais diversas. Em contexto coletivo de interação cultural e dialógico, os participantes desenvolvem a criatividade, a autoconfiança, o respeito e a sensibilidade às diferenças, porque os conhecimentos escolares se articulam com os sentidos e experiências culturais dos participantes, fundamentais para o entendimento e para a compreensão mútuos;

3. Transformação: As pessoas são capazes de envolvimento, de intervenção e de mudança. As transformações vão ocorrendo quando se ampliam as práticas formativas para toda a comunidade, que contribuem para sua consciência de intervenção no mundo, para seu desenvolvimento e aprendizagem. A transformação é possível quando diminuimos os níveis de desigualdades educativas e sociais entre os participantes, quando percebem sua capacidade realizadora de mudança e a “centelha emancipatória pode ser vista em seus olhos quando eles compartilhavam palavras sobre os sentimentos que suas leituras inspiraram e as transformações, pessoais e coletivas, que eles estavam realizando”(FLECHA, 1997, p. 05);

4. Dimensão instrumental: São as capacidades, habilidades e conhecimentos científicos que auxiliarão nas interações para superação de desafios e na promoção de melhor qualidade de vida. A aprendizagem técnica e científica é importante para que os participantes tenham condições de usufruir a vida que desejam construir;

5. Criação de sentido: Há conexão de sentidos compartilhados entre pessoas (em nível individual e coletivo). Nas interações dialógicas, sentidos intersubjetivos são compartilhados, contribuindo para a compreensão da existência humana e orientando as ações de intervenção para melhorias dos existires;

6. Solidariedade: É o envolvimento do coletivo em ações de solidariedade. A promoção de uma educação igualitária para todos é um ato de solidariedade, pois é uma ação que estimula “obter a aprendizagem conjunta de todas as pessoas, em vez de impor a própria verdade”. (FLECHA, 1997, p. 40). A solidariedade é o elemento integrador dos indivíduos para construção de ações em função do bem comum e para superação de desafios em prol de uma aprendizagem para todos;

7. Igualdade de diferenças: É a igualdade de direitos nas diferenças existentes em cada indivíduo sem gerar desigualdades. É um ensino que não gera a homogeneização dos alunos por suas diferenças culturais e nem os impede decidirem sobre a melhor forma de viver suas diferenças. A relação com a alteridade é dialógica.

Não podemos é ficar inertes diante dos desafios. Não podemos esperar que a sociedade capitalista seja mais humanizada para nos humanizar. Não podemos esperar que a qualidade

desejada se faça presente na escola para reafirmar sua importância. É preciso agir enquanto ato político de intervenção. E a intervenção que comunicamos é aquela baseada na sensibilidade e no reconhecimento das diferenças, na promoção da democracia deliberativa, no respeito às intersubjetividades, na expansão das liberdades e na aprendizagem dialógica rumo a um projeto educativo de libertação.

Não estamos dizendo que devemos deixar o Estado se omitir de seu papel de gestor de uma educação de qualidade, laica, pública e gratuita e da segurança pública. A educação é direito nosso e dever do Estado, mas a superação das violências precisa ser conduzida num Ação Comunicativa com toda a comunidade escolar.

Em relação aos distanciamentos e às aproximações das pesquisas nos PPGes brasileiras com as Categoria histórica em Freire (2014a, 2000, 1981) e com as categorias inter-relacionais em Habermas (2002, 2012) e em Sen (2010), analisamos que precisamos criar alternativas dialógicas para a ampliação dos conhecimentos científicos e para que os sujeitos deixem de ser apenas reprodutores e consumidores de conhecimentos gerados nas universidades. A pesquisa na educação não pode ter um fim em si mesma, não pode indicar prescrição, não deve ser vista de forma dicotômica, que se refira a um microcosmo com problemáticas específicas e fechadas que impedem ou dificultam a mobilização de práticas de mudança.

A relação pesquisa e o contexto escolar torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização na escola. A comunicação dos resultados²⁹ não pode ser pensada e organizada como uma atividade de transferência de e para alguém (assistencialismo, paternalismo, tecnicismo e manipulação), mas com uma atitude crítica articulada e dialogada em contextos sociais, culturais, políticos e econômicos das demandas da comunidade.

É o diálogo marcado pelo consenso respeitoso do pesquisador para com os grupos escolares que possibilita a transformação do ambiente em que vivem. A pesquisa é um compromisso político e social com a realidade concreta dos sujeitos e não pode ficar somente vinculada à progressão de carreira e *status* acadêmico. A contribuição da pesquisa para a formação dos sujeitos da escola precisa considerar a relação universidade e comunidade escolar, para se configurarem em práticas contextualizadas, igualitárias, democráticas e para a construção coletiva dos conhecimentos.

²⁹ Termo usado por Freire (1985) para expressar o sentido de extensão universitária e seu comprometimento social.

Em relação a nossa hipótese da tese, confirmamos que as teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação Brasileiras contribuem para a compreensão dos conflitos e violências escolares, mas poucas consideram a relação denúncia-anúncio nas inter-relações com a inclusão de pessoas e para expansão das liberdades na condução de suas pesquisas rumo à educação libertadora.

Propomos que as Categoria histórica “denúncia-anúncio” em Freire (2014a, 2000,1981) e as categorias inter-relacionais “prática deliberativa dialógica e inclusão de pessoas” em Habermas (2002,2012) e as categorias inter-relacionais “expansão das liberdades” em Sen (2010) sejam usadas para avaliação e validação das ações na escola, destinadas à superação das violências e mediações de conflitos.

As contribuições que deixamos é de que a construção de uma educação crítica, emancipatória e libertadora necessita de uma vivência democrática e dialógica nas relações com e na escola. Isso é um grande desafio para os profissionais da educação e para a comunidade escolar, pois precisam construir juntos um outro argumento frente às propostas neoliberais que profetizam o Estado ausente e omissos, e que impede o pleno exercício da democracia e da dialogicidade.

Ao retornar à pergunta de pesquisa, analisamos que as ações mais efetivas para a superação das violências nas escolas são aquelas em que a democracia deliberativa dialógica, a aprendizagem dialógica e a promoção das liberdades se façam práticas legítimas para a resolução dos conflitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Conversando sobre violência e convivência nas escolas. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

_____. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Caleidoscópio das violências nas escolas. Brasília: Missão criança, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas. Palma de Mallorca. Ediciones de La Fundació Càtedra Iberoamericana. 2010. Disponível em: <http://fci.uib.es/Servicios/libros/veracruz/ines/>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo -Martins Fontes, 1997. — (Coleção Ensino Superior).

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L.; MACHADO BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Comunidades de aprendizagem: buscando relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todos/as. Teoria e Prática da Educação, v. 12, p. 289-301, 2009.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. Rev Bras Cir Cardiovasc [on-line]. 2005, vol.20, n.1, pp.VII-IX. ISSN 0102-7638. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>. Acesso em 30 setembro de 2017.

BRASIL. Controladoria Geral da União. Acesso à informação pública: uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoainformacao.pdf>>. Acesso em: 30 setembro de 2017.

CALDAS, A. R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445.

CANDIAN, Juliana Frizzoni. Violência escolar e desempenho: as evidências do SAEB 2003. Revista contemporânea de educação 8 : 275-295. 2009.

CASTRO, Rosane Michelli de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 263-287, Dec. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/11.pdf> >. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. Folha de São Paulo, 14 de março de 1999. Caderno Mais. 1999. Disponível em < http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm >. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador In: W. Codo (Org.), Educação: Carinho e Trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, p. 37-47, 2006.

CODO, Wanderley (coordenador). 4ª. ed. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELMASRI, Ramez; NAVATHE, Shamkant B. Sistemas de Bancos de Dados. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2005.

ESPINOSA, B. Pensamentos Metafísicos. Tratado da Correção do Intelecto. Ética. Tratado Político. Correspondências. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização. juntando cacos, construindo vitrais. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 1995. (Caderno UNIJUI, 23).

FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERNANDES, Magda Marly. A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo. 2010. 237 f. Doutorado em Educação (CURRÍCULO). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FLECHA, R. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R., & GARCIA, C. Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4, 72-76, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidades brasileira. Recife: universidade Federal de Recife, 1959.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981

_____. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. Extensão ou comunicação? 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em:

http://www.agronomiacassilandia.uems.br/admin/arquivos/Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em 30 de março de 2015.

_____. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da autonomia. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

_____. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <
http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339 > acesso maio de 2017.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014a.

_____. Política e educação: ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água. 1997

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso. In: BIACHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo: 2001. Organização de Francisco Romeu Landi. São Paulo: Fapesp, 2005. p.488.

GABASSA, Vanessa. Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula. Teses em Educação. São Carlos: UFSCar, 2009.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVAO, M. C. B. *Métodos de pesquisa mistos e revisões mistas: uma janela de oportunidades científicas*. Ribeirão Preto: USP, IEA, 2013. (apresentação oral)

GAMA, V.A. (2009). *Uma análise de relação entre violência escolar e proficiência no município de São Paulo*. 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em educação*, Campinas: Praxis, 1996. Disponível em: <www.geocities.com/grupoespisteduc>. Acesso em: maio de 2018. SBCC, p.19-35, 2012. ISSN 1518-2924. DOI:10.5007/1518-2924.2012v17nesp2p19.

GASPARINI S. M. et al. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago., 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIL, Antonio Carlos *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Vanessa Cristina. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. Tese em educação. São Carlos: UFSCar, 2011.

GNERRE, M. *Linguagem. Escrita e Poder*. S. Paulo: Martins fontes, 1985.

GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

HABERMAS, J. *Teoria da Ação Comunicativa: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *The theory of communicative action. Vol 2. Ifeworld and sistem: A critique of functionalist reason*. Boston, Beacon Press, 1987b.

_____. *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2 vols. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.

_____. *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de saúde escolar. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2016

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2ªEd. – São Paulo: Cortez, 2003.

KÖCHE, José Carlos Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1989. Disponível em: <https://altexploit.files.wordpress.com/2017/08/ernesto-laclau-chantal-mouffe-hegemony-and-socialist-strategy_-towards-a-radical-democratic-politics-second-edition-verso-2001.pdf> Acesso em: junho de 2018.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-166.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estud. av. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, Dec. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18408.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

JARA, Oscar H. Para sistematizar experiências. João Pessoa: UFPB - Ed. Universitária, 1996. e /ou GAGNETEN, Maria Mercedes: Hacia una metodología de sistematización de la práctica, ed. Humanitas, Bs. As., (circa 1986).

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, 10(spe), 37-45, 2007. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

LUNA, S. V.de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997. Disponível em<<http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadaPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

MARQUES, Carolina De Aragão Escher. Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações. 2015. 230 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2015.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUSCar, 2012.

MERTENS, DM, GINSBERG, PE. Deep in ethical waters: Transformative perspectives for qualitative social work research. Qualitative Social Work. 2008, 7(4): 484–503. Disponível

em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794112439016>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Abrindo espaços: educação e cultura para a paz. 3. ed. Brasília, UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, L. M. V. de. Descrição e pesquisa: reflexões em torno dos arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Móbile, 2012

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm > Acesso em: 18 de maio de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2018.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. Estratégias Educativas para a prevenção da violência. Brasília, Ed. Unesco, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998, Educar em Revista, Curitiba, n. 24. p. 87-109, 2004. ISBN: 0104-4060.

RACIONERO, S., ORTEGA, S., García, R., & FLECHA, R. Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B4wLV4R7KqXITTRXWXdCcENUdDQ/edit>>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

RAMOS, Adriana De Melo. As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista. 2013. 315 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual De Campinas, Campinas. 2013.

RIBEIRO, H. P. Gritos e silêncios: degradação do trabalho e estados de saúde da voz. São Paulo: Edição do Autor, 2013.

RICENTO, T. An introduction to language policy: Theory and method. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

SAGAN, Carl. O Mundo Assombrado pelos demônios: São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, B.S. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/Jw6aD9OW38CVxN>>. Acesso em: 18 de junho de 2018..

SANTOS, Janete Cardoso dos. Violência na escola: um estudo sobre conflitos. 2010. 178 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

_____. O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

SEN, Amartya Kumar. Desenvolvimento como liberdade. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINI, Edson Roberto. A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos, Março 2007.

TEIXEIRA, E. C.; KASSOUF, A. L. A Relação entre Violência nas Escolas e Desempenho Escolar no Estado de São Paulo em 2007: uma Análise Multinível. Rede de Economia Aplicada, Working Paper n. 9,2011.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Pólis, 1982.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, v. 09, n. 28, p. 525-540, set/dez 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na relação educativa. 2003. 400 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

WEBER, Max. Economia e Sociedade. Tradução Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. Brasília: Editora UnB, v.1., 2009.

_____. Economia e Sociedade. Tradução Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. Brasília, DF: Editora UnB, v.2, 2004.

ZACARIAS, Lídia dos Santos. Conflitos em jogo: a visão das crianças. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Conflito- Parte I

Palavra-chave/ ou descritor	Nº Publicação	Filtro: ano da publicação / 1999-2016	Filtro por Título	Código da Instituição	Código da autor (ra)	Tese excluída: Critérios de exclusão	Tese incluída: critérios de inclusão	Total de modalidades (tese)
Conflito	203	1999 (3)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	03	0,0	0,0
		2000(3)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	03	0,0	0,0
		2001 (5)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	05	0,0	0,0
		2002 (7)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	07	0,0	0,0
		2003 (6)	Os conflitos interpessoais na relação educativa	SECPU	SEVTP	05	01	01
		2004 (5)	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	SEAPU	SECTM	04	01	01
		2005 (9)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	09	0,0	0,0
		2006 (9)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	09	0,0	0,0
		2007 (6)	Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador(a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola'	NEBPU	NEAFC B	06	01	01
		2008 (9)	Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola.'	SECPU	SESLL	08	01	01
		2009 (9)	Conflitos em jogo: a visão das crianças'	SEAPU	SEZLS	08	01	01
		2010 (14)	Violência na escola: um estudo sobre conflitos.'	SAPR	SSJC	11	03	03
			O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação	SEDUPU	SEMMP			
			A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo	SEAPR	SEFMM			
2011 (13)	Sem títulos relacionados a temática	_____	_____	13	0,0	0,0		
Total Parcial		98				91	08	8

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE- A – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Conflito- Parte II

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Filtro: ano da publicação/ 1999-2016	Filtro por Título	Código da Instituição	Código da autor (ra)	Tese excluída: Critérios de exclusão	Tese incluída: critérios de inclusão	Total de modalidades (tese)
		2012 (13)	Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do mato grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres	SCPR	STMH	11	02	02
			Conflitos no ambiente escolar: indisciplina, ato infracional e mediação	SECPR	SESRRC			
		2013 (16)	As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista'	SECPU	SERAM	15	01	01
		2014 (17)	Teatro-conversaão na escola: o uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação	SEDUPU	SENLR	16	01	01
		2015 (24)	Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações'	SECPU	SELLMS	22	02	02
			Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações	SECPU	SEMCAE			
		2016 (18)	Educação hegemônica e educação crítica: um conflito que possibilita a utopia.	SEEPU	SENMG	15	03	03
			Convivência democrática e relações de paz e conflito: estudo na escola municipal de ensino fundamental Desembargador Amorim Lima	NECPU	NEPCMM			
			Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: Conflitos, Encontros, Acordos E Disputas Na Formação Das Crianças De Seis Anos	SEDUPU	SESMC			
Total Geral		186				79/ 171	09/ 17	09/ 17
Resultados sem duplicidade						10		

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Violência- Parte I

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/Quantitativo: publicação 1999-2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos: Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades	
Violência	267	1999 (4)	A tragédia invisível na escola - uma leitura girardiana	SEAPR	SEGML	02	02	02	
			O Olhar do Professor ao Diagnosticar Dificuldades de Aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha dos bons e maus alunos'	SEAPU	SEMMC L				
		2000 (5)	Violência e Indisciplina nas práticas escolares de adolescentes	SEAPU	SECLMY	04	01	01	
		2001 (8)	Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental'	SEBPU	SELAM	05	03	03	
				O conceito de violência de professoras do ensino fundamental'	NEAPU				NERM
				Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. '	SEAPU				SELCR
		2002 (9)	Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres MT. Infância E Violência: O que a escola tem a ver com isso?	SEAPR	SEOMI	07	02	02	
				SAPU	SSAMB				
		2003 (6)	Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento' Educação, mídia, violência e drogas: a escola já não cumpre o seu papel?'	SECPU	SEPMJM	04	02	02	
				SEBPU	SEFEN				
		2004 (8)	A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental' Violência ou Valores na Educação? A Política de Mahatma Gandhi e as Experiências instituintes da Brahma Kumaris.' Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito'	SEBPU	SEPJS	04	04	04	
				SEEPU	SEMAJJ				
				SEAPU	SECTM				
		Total Parcial	40					26	14

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Cape/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B– MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Violência- Parte II

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/Quantitativo: publicação 1999-2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos: Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades
Violência	267	2005 (10)	A Escola na Mídia: nada fora do controle	SAPU	SRCMF	—	—	—
			A Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Atitudes De Violência No Contexto Escolar	SEAPR	SEPLS	08	02	02
		2006 (8)	Indisciplina: Experimentos Libertários e Emergência de Saberes Anarquistas no Brasil'	SEAPR	SENRHZ	05	03	03
			Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores'	SEAPR	SESNR			
			A indisciplina: do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?'	SEAPU	SELJP			
		2007 (14)	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar'	SEAPR	SENRMC PA	09	05	05
			Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola'	NEBPU	NEAFCB			
			Violências no contexto escolar: um olhar Freiriano	SEAPU	SEYAA			
			Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação'	SEAPR	SEBKB			
			Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica'	SEDPU	SESLC			
		2008 (16)	A Policialização da Violência em Meio Escolar'	SEDPU	SEOWJM	14	02	02
			Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar'	SEBPR	SELMS			
		Total Parcial	48					36

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B– MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Violência- Parte III

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/Quantitativo: publicação 1999-2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos: Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades		
Violência	267	2009 (12)	As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas'	SEDPR	SEPSMF	05	07	07		
			Conflitos em jogo: a visão das crianças	SEAPU	SEZLS					
			Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar'	SEBPU	SELSL					
			Avaliação Das Concepções De Violência No Espaço Escolar E A Mediação De Conflitos'	NECPU	NEASMN					
			Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas'	SEAPR	SEEMA					
			Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física'	SEBPU	SEMLR					
			Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema"	SEAPR	SESAPF					
		2010 (16)	Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar'	SEDPU	SEVRN	11	05	05		
			Violência na escola: um estudo sobre conflitos.'	SEBPR	SESJC					
			Formação de professores e violência nas escolas.	SEAPR	SEMEF					
			A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo	SEAPR	SEFMM					
			Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT.'	SEAPR	SESLL					
		Total Parcial	28					16	12	12

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Violência- Parte IV

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/Quantitativo : publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos : Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades	
Violência	267	2011 (13)	Adolescência e violência escolar: das representações sociais às propostas de prevenção'	SEAP R	SECJBO	11	02	02	
			Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais'	SEBP U	SEOMC RB				
		2012 (16)	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular'	SEAP R	SEGVM	10	06		06
			O Sistema De Proteção Escolar Da Seesp E O Professor Mediador Nesse Contexto: Análise De Uma Política Pública De Prevenção De Violência Nas Escolas'	SEBP U	SESCAS				
			Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying	SEBP U	SEPI				
			Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjetividade discente nas práticas educativas	SECP R	SEORL				
			Política Pública De Redução E Prevenção Dos Conflitos E Da Violência Em Ambiente Escolar No Estado Do Mato Grosso, No Período De 2003-2010, E Os Reflexos Nas Escolas Estaduais Do Município De Cáceres	SCPR	STMHS				
			Eliminação: Uma Desterritorialização Da Violência (Linhas Transversais Aos Territórios Escolares).'	NECP U	NEGGS				
Total Geral	29					21	08	08	

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRIPTOR: Violência- Parte V

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/Quantitativo: publicação 1999-2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos: Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades
Violência	267	2013 (24)	Políticas de formação continuada de professores do estado do Paraná e as violências escolares período (2003-2010): Limites e desafios	SBPR	SSMCEE	17	07	07
			As violências nas escolas de Mato Grosso Do Sul: arqueologias dos discursos dos trabalhadores em educação'	COAPU	COSMAP			
			A Representação Social da Violência nas Escolas e as Incivilidades em Professores de Cuiabá	COBPR	COSJO			
			Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais'	COAPR	COPTS			
			Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio'	SEFPU	SETMGES			
			O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico'	SBPU	SCJM			
			Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar'	COAPR	COLRB			
	2014 (34)	Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná'	SBPU	SBL	27	07	07	
		Violência na escola: transformação do ato de indisciplina em ato de infração e a mobilização de ações públicas'	NEAPU	NESAMC				
		A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal'	SAPU	SSJC				
		Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica'	COAPR	COARMR				
		Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente	SEBPR	SELM				
		Violência infantojuvenil: o bullying como analisador dos processos de subjetivação contemporâneos.	NECPU	NEBJP				
		Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?	SEBPU	SEZJAM				
Total Parcial	58					44	14	14

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE B – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO -PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Violência- Parte VI

Palavras-chave e/ou descritor	Nº Publicação	Ano/ Quantitativo: publicação 1999-2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Títulos excluídos : Critérios de exclusão	Títulos incluídos: Critérios de inclusão	Total de modalidades
Violência	267	2015 (29)	Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base SCIELO 1998 – 2014'	SEFPU	SEMP	23	06	06
			Violência e Tolerância na Escola: Perspectivas Das Produções Acadêmicas'	SEAPR	SEMT			
			Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola: Freud, Kant, Adorno.'	NECP U	NEARS			
			O triângulo do diabo: família, tédio e violências na escola	COAP R	COLDA			
			Violências Nas Escolas: Juventudes E Maquinaria Capitalista No Oeste Catarinense'	SCPU	SCE			
			“A escola não é um lugar fácil... Não mesmo!”: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal'	SEBPR	SEEPSM			
	2016 (24)	Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os malestares no magistério	SEFPU	SEPAIB	19	05	05	
		Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no brasil e na Espanha'	SEBPU	SEFLT				
		Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique'	SEDPU	SEPF				
		Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores'	COAP R	COSAL				
		O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: implicações para aprendizagem escolar'	SECPU	SERMC				
	Total Geral	53/ 256					42/187	11/71
Resultados sem duplicidade								44

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Indisciplina – Parte I

Palavras-chave e/ ou descritor	Nº Publicação	Filtro: ano da publicação 1999/2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Teses excluídas : Critérios de exclusão	Teses incluídas : Critérios de inclusão	Total de modalidades
Indisciplina	48	1999 (00)	Sem registro na CAPES					
		2000(01)	Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes	SEAPU	SECLMY	0,0	01	01
		2001(03)	Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental'	SEBPU	SELAM	0,0	03	03
			O conceito de violência de professoras do ensino fundamental	NEAPU	NERM			
			Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise.	SEAPU	SEMCP			
		2002(01)	Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres- MT	SEAPR	SEOMI	0,0	01	01
		2003(03)	Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento	SECPU	SEPMJM	02	01	01
		2004(02)	A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental	SEBPU	SEPJS	0,0	02	02
			Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação	SAPU	SRALS			
		2005(00)	Sem registro na CAPES					
		2006(03)	A indisciplina: do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?'	SEAPU	SELJP	02	01	01
Total 13	Parcial					04	09	09

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Indisciplina – Parte II

Palavras-chave e/ ou descritor	Nº Publicação	Filtro: ano da publicação 1999/2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Teses excluídas: Critérios de exclusão	Teses incluídas: Critérios de inclusão	Total de modalidades	
Indisciplina	48	2007 (05)	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica	SEDPU	SESLC	02	03	03	
			Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar	SEAPR	SENRMCPA				
			Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação	SEAPR	SEBKB				
			2008 (04)	Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar'	SEBPR	SELMS	03	01	01
		2009(05)		As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas	SEDPR	SEPSMF	03	02	02
	Reprovados, indisciplinados, fracassados: as Micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema			SEAPR	SESAPF				
			2010 (02)	Sem registro sobre a temática de estudo			02	0,0	0,0
		2011(05)		Disciplina/indisciplina: formas de controle na escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992)	COAPU	COGMS	02	03	03
	Escolas Públicas e Configurações do Clima social Escolar'			COAPU	COVEC				
	Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais			SEBPU	SEOMCRB				
			2012(00)	Sem registro na CAPES					
Total Parcial		21				12	09	09	

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO - PRODUÇÃO ANUAL-DESCRITOR: Indisciplina – Parte III

Palavras-chave e/ ou descritor	Nº Publicação	Filtro: ano da publicação 1999/2016	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Teses excluídas : Critérios de exclusão	Teses incluídas: Critérios de inclusão	Total de modalidades
Indisciplina	48	2013(02)	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar	COAPR	COLRB	0,0	02	02
			As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista'	SECPU	SERAM			
	2014(07)	Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo	SEAPU	SENPRC	01	06	06	
		Indisciplina ou violência? As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-PR.	SEGPU	SEMMF				
		Violência infantojuvenil: o bullying como analisador dos processos de subjetivação contemporâneos.	NECPU	NEBJPP				
		Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?'	SEBPU	SEZJAM				
		Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina porto alegre 2014	SBPR	SFMS				
		Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica	COAPR	COARM R				
	2015(02)	Indisciplina e transgressão na escola	SECPU	SEJFR	0,0	02	02	
		Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base SCIELO 1998 – 2014	SEFPU	SEMP				
	2016 (02)	Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores'	COAPR	COSAL	0,0	02	02	
		Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique'	SEDPU	SEPPF				
Total Geral 48						01/30	12/ 30	12/30
Resultados sem duplicidade								07

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) – Parte I

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade
1.	1999	A tragédia invisível na escola - uma leitura girardiana	SEAPR	SEGML	02
2.		O Olhar do Professor ao Diagnosticar Dificuldades de Aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha dos bons e maus alunos'	SEAPU	SEMMCL	
3.	2000	Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes	SEAPU	SECLMY	01
4.	2001	Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental'	SEBPU	SELAM	04
5.		Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. *	SEAPU	SELCR	
6.		O conceito de violência de professoras do ensino fundamental	NEAPU	NERM	
7.		Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise.	SEAPU	SEMCP	
8.	2002	Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres- MT	SEAPR	SEOMI	02
9.		Infância E Violência: O Que A Escola Tem A Ver Com Isso? *	SAPU	SSAMB	
10.	2003	Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento'	SECPU	SESEPMJM	03
11.		Educação, mídia, violência e drogas: a escola já não cumpre o seu papel? *	SEBPU	SEFEN	
12.		'Os conflitos interpessoais na relação educativa	SECPU	SEVTP	
13.	2004	A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental	SEBPU	SEPJS	04
14.		Violência ou Valores na Educação? A Política de Mahatma Gandhi e as Experiências instituintes da Brahma Kumaris. *	SEEPU	SEMAJJ	
15.		Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	SEAPU	SECTM	
16.		Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação	SAPU	SRALS	
17.		O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: implicações para aprendizagem escolar'	SECPU	SERMC	
Total Parcial					16

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) – Parte II

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade
18.	2005	A Escola na Mídia: nada fora do controle	SAPU	SRCMF	02
19.		A Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Atitudes De Violência No Contexto Escolar *	SEAPR	SEPLS	
20.	2006	A indisciplina: do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?'	SEAPU	SELJP	03
21.		Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores'	SEAPR	SESNR	
22.		Indisciplina: Experimentos Libertários e Emergência de Saberes Anarquistas no Brasil'	SEAPR	SENHRZ	
23.	2007	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar'	SEAPR	SENRMCPA	05
24.		Violências no contexto escolar: um olhar Freiriano	SEAPU	SEYAA	
25.		Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador(a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola'	NEBPU	NEAFCB	
26.		Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação'	SEAPR	SEBKB	
27.		Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica'	SEDPU	SESLC	
28.	2008	Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar'	SEBPR	SELMS	03
29.		A Policialização da Violência em Meio Escolar'	SEDPU	SEOWJM	
30.		Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola.'	SECPU	SESLL	
Total Parcial					13

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) – Parte III

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade
31.	2009	As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas'	SEDPR	SEPSMF	07
32.		Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar'	SEBPU	SELSL	
33.		Avaliação Das Concepções De Violência No Espaço Escolar E A Mediação De Conflitos'	NECPU	NEASMN	
34.		Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas'	SEAPR	SEEMA	
35.		Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física'	SEBPU	SEMLR	
36.		Conflitos em jogo: a visão das crianças'	SEAPU	SEZLS	
37.		Reprovados, indisciplinados, fracassados: as Micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema	SEAPR	SESAF	
38.	2010	Violência na escola: um estudo sobre conflitos.'	SAPR	SSJC	06
39.		O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação	SEDPU	SEMMP	
40.		Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar'	SEDPU	SEVRN	
41.		Formação de professores e violência nas escolas.	SEAPR	SEMEF	
42.		Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT .'	SEAPR	SESLI	
43.		A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo	SEAPR	SEFMM	
44.	2011	Disciplina/indisciplina: formas de controle na escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992)	COAPU	COGMS	04
45.		Adolescência e violência escolar: das representações sociais às propostas de prevenção'	SEAPR	SECJBO	
46.		Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais	SEBPU	SEOMCRB	
47.		Escolas Públicas e Configurações do Clima social Escolar'	SEDPU	SEVEC	
Total Parcial					17

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) – Parte IV

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade
48.	2012	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular'	SEAPR	SEGVM	07
49.		Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying	SEBPU	SEPI	
50.		Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjetividade discente nas práticas educativas	SECPR	SEORL	
51.		Conflitos no ambiente escolar: indisciplina, ato infracional e mediação	SEEPR	SESRRC	
52.		O Sistema De Proteção Escolar Da Seesp E O Professor Mediador Nesse Contexto: Análise De Uma Política Pública De Prevenção De Violência Nas Escolas'	SEBPU	SESCAS	
53.		Eliminação: Uma Desterritorialização Da Violência (Linhas Transversais Aos Territórios Escolares).'	NECPU	NEGGS	
54.		Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres	SCPR	STMHS	
55.		2013	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar	COAPR	
56.	Políticas de formação continuada de professores do estado do Paraná e as violências escolares período (2003-2010): Limites e desafios		SBPR	SSMCE E	
57.	As violências nas escolas de Mato Grosso Do Sul: arqueologias dos discursos dos trabalhadores em educação *		COAPU	COSMA	
58.	Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais'		COAPR	COPTS	
59.	Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio'		SEFPU	SETMG ES	
60.	O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico'		SBPU	SCJM	
61.	As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista'		SECPU	SERAM	
62.	A Representação Social da Violência nas Escolas e as Incivildades em Professores de Cuiabá *		COBPR	COSJO	
Total Parcial					15

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) –
Parte V

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade		
63.	2014	Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina Porto Alegre 2014'	SAPR	SFMS	11		
64.		A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal'	SAPU	SSJC			
65.		Teatro-conversação na escola: o uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação	SEDPU	SENLR			
66.		Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná*	SBPU	SBL			
67.		Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente	SEBPR	SELM			
68.		Violência infantojuvenil: o bullying como analisador dos processos de subjetivação contemporâneos.	NECPU	NEBJPP			
69.		Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo'	SEAPU	SENPRC			
70.		Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?	SEBPU	ZJAM			
71.		Violência na escola: transformação do ato de indisciplina em ato de infração e a mobilização de ações públicas'	NEAPU	NESAMC			
72.		Indisciplina ou violência? As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-PR.	SEGPU	SEMMF			
73.		Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica	COAPR	COARMR			
74.		2015	Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base SCIELO 1998 – 2014'	SEFPU		SEMP	09
75.			Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações'	SECPU		SELLMS	
76.			Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações	SECPU		SEMCAE	
77.	Violência e Tolerância na Escola: Perspectivas Das Produções Acadêmicas'		SEAPR	SEMT			
78.	Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola: Freud, Kant, Adorno.'		NECPU	NEARS			
79.	O triângulo do diabo: família, tédio e violências na escola		COAPR	COLDA			
80.	Violências Nas Escolas: Juventudes E Maquinaria Capitalista No Oeste Catarinense *		SCPU	SCEJ			
81.	“A escola não é um lugar fácil... Não mesmo!”: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal'		SEBPR	SEEPSM			
82.	Indisciplina e transgressão na escola'		SECPU	SEJFR			
Total parcial					28		

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO: CONFLITO – VIOLÊNCIA - INDISCIPLINA (1999-2016) – Parte VI

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor(ra)	Total/ Modalidade
83.	2016	Educação hegemônica e educação crítica: um conflito que possibilita a utopia.	SEFPU	SENMG	08
84.		Convivência democrática e relações de paz e conflito: estudo na escola municipal de ensino fundamental desembargador amorim lima	NECPU	NEPCM M	
85.		Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: Conflitos, Encontros, Acordos E Disputas Na Formação Das Crianças De Seis Anos	SEDPU	SESMC	
86.		Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério	SEFPU	SEPAIB	
87.		Estratégias de prevenção e contenção do <i>bullying</i> nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no brasil e na Espanha'	SEBPU	SEFLT	
88.		Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique'	SEDPU	SEPPF	
89.		Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores'	COAPR	COSAL	
90.		O desenvolvimento cognitivo dos autores de <i>bullying</i> : implicações para aprendizagem escolar'	SECPU	SERMC	
Total parcial					28
Total de duplicidade de Títulos					29
Total de títulos sem duplicidade					61
Total geral					90

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO FINAL - Conflito – Violência - Indisciplina (1999-2016) - Parte I

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor (ra0)	Total/ Modalidade
1.	1999	A tragédia invisível na escola - uma leitura girardiana *	SEAPR	SEGML	02
2.		O Olhar do Professor ao Diagnosticar Dificuldades de Aprendizagem: critérios e justificativas empregadas para a escolha dos bons e maus alunos' *	SEAPU	SEMMCL	
3.	2000	Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes*	SEAPU	SECLMY	01
4.	2001	Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental*	SEBPU	SELAM	04
5.		Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. *	SEAPU	SELCR	
6.		O conceito de violência de professoras do ensino fundamental	NEAPU	NERM	
7.		Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise*	SEAPU	SEMCP	
8.	2002	Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres- MT*	SEAPR	SEOMI	02
9.		Infância E Violência: O Que A Escola Tem A Ver Com Isso? *	SAPU	SSAMB	
10.	2003	Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento' *	SECPU	SESEPMJM	03
11.		Educação, mídia, violência e drogas: a escola já não cumpre o seu papel? *	SEBPU	SEFEN	
12.		'Os conflitos interpessoais na relação educativa	SECPU	SEVTP	
13.	2004	A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental	SEBPU	SEPJS	04
14.		Violência ou Valores na Educação? A Política de Mahatma Gandhi e as Experiências instituintes da Brahma Kumaris. *	SEEPU	SEMAJJ	
15.		Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	SEAPU	SECTM	
16.		Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação *	SAPU	SRALS	
Total parcial de teses					16

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986). *Símbolo do Asterisco corresponde aos trabalhos excluídos (critérios de exclusão) e não encontrados.

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO FINAL - Conflito – Violência - Indisciplina (1999-2016) - Parte II

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor (ra0)	Total/ Modalidade
17.	2005	A Escola na Mídia: nada fora do controle*	SAPU	SRCMF	02
18.		A Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Atitudes De Violência No Contexto Escolar *	SEAPR	SEPLS	
19.	2006	A indisciplina: do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente? *	SEAPU	SELJP	03
20.		Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores'	SEAPR	SESNR	
21.		Indisciplina: Experimentos Libertários e Emergência de Saberes Anarquistas no Brasil*	SEAPR	SENRHZ	
22.	2007	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o <i>bullying</i> escolar'	SEAPR	SENRMCPA	05
23.		Violências no contexto escolar: um olhar Freiriano	SEAPU	SEYAA	
24.		Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador(a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola'	NEBPU	NEAFGB	
25.		Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação*	SEAPR	SEBKB	
26.		Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*	SEDP	SESLC	
27.	2008	Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar'	SEBPR	SELMS	03
28.		A Policialização da Violência em Meio Escolar'	SEDP	SEOWJM	
29.		Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola.'	SECP	SESL	
30.	2009	As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas*	SEDP	SEPSMF	07
31.		Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar'	SEBPU	SESL	
32.		Avaliação Das Concepções De Violência No Espaço Escolar E A Mediação De Conflitos'	NECP	NEASMN	
33.		Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas'	SEAPR	SEEMA	
34.		Da violência velada à violência física: o <i>habitus</i> de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física'	SEBPU	SEMLR	
35.		Conflitos em jogo: a visão das crianças'	SEAPU	SEZLS	
36.		Reprovados, indisciplinados, fracassados: as Microrrelações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema" *	SEAPR	SESAF	
Total Parcial					20

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986). *Símbolo do Asterisco corresponde aos trabalhos excluídos (critérios de exclusão) e não encontrados.

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO FINAL - Conflito – Violência - Indisciplina (1999-2016) - Parte III

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor (ra0)	Total/ Modalidade
37.	2010	Violência na escola: um estudo sobre conflitos.'	SAPR	SSJC	06
38.		O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*	SEDPU	SEMMP	
39.		Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar'	SEDPU	SEVRN	
40.		Formação de professores e violência nas escolas.	SEAPR	SEMEF	
41.		Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT.'	SEAPR	SESLL	
42.		A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo	SEAPR	SEFMM	
43.		2011	Disciplina/indisciplina: formas de controle na escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992) *	COAPU	
44.	Adolescência e violência escolar: das representações sociais às propostas de prevenção'		SEAPR	SECJBO	
45.	Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais		SEBPU	SEOMCR B	
46.	Escolas Públicas e Configurações do Clima social Escolar'		SEDPU	SEVEC	
47.	2012	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular'	SEAPR	SEGVM	07
48.		Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental para a redução do <i>bullying</i>	SEBPU	SEPI	
49.		Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjetividade discente nas práticas educativas	SECPR	SEORL	
50.		Conflitos no ambiente escolar: indisciplina, ato infracional e mediação*	SEEPR	SESRRC	
51.		O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador Nesse Contexto: Análise De Uma Política Pública De Prevenção De Violência Nas Escolas'	SEBPU	SESCAS	
52.		Eliminação: Uma Desterritorialização Da Violência (Linhas Transversais Aos Territórios Escolares).'	NECPU	NEGGS	
53.		Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do mato grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres	SCPR	STMHS	
Total Parcial					17

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986). *Símbolo do Asterisco corresponde aos trabalhos excluídos (critérios de exclusão) e não encontrados.

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO FINAL - Conflito – Violência - Indisciplina (1999-2016) - Parte IV

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor (ra0)	Total/ Modalidade		
54.	2013	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar (PUC-Brasília)	COAPR	COLRB	08		
55.		Políticas de formação continuada de professores do estado do Paraná e as violências escolares período (2003-2010): Limites e desafios	SBPR	SSMCEE			
56.		As violências nas escolas de Mato Grosso Do Sul: arqueologias dos discursos dos trabalhadores em educação *	COAPU	COSMA			
57.		Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais'	COAPR	COPTS			
58.		Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio'	SEFPU	SETMGES			
59.		O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico'	SBPU	SCJM			
60.		As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista'	SECPU	SERAM			
61.		A Representação Social da Violência nas Escolas e as Incivilidades em Professores de Cuiabá *	COBPR	COSJO			
62.		2014	Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina Porto Alegre 2014 *	SAPR		SFMS	11
63.			A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal'	SAPU		SSJC	
64.	Teatro-conversaão na escola: o uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação		SEDPU	SENLR			
65.	Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná*		SBPU	SBL			
66.	Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente		SEBPR	SELM			
67.	Violência infantojuvenil: o <i>bullying</i> como analisador dos processos de subjetivação contemporâneos.		NECPU	NEBJPP			
68.	Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo'		SEAPU	SENPRC			
69.	Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?		SEBPU	ZJAM			
70.	Violência na escola: transformação do ato de indisciplina em ato de infração e a mobilização de ações públicas *		NEAPU	NESAMC			
71.	Indisciplina ou violência? As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-PR. *		SEGPU	SEMMF			
72.	Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica		COAPR	COARMR			
Total Parcial					19		

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986). *Símbolo do Asterisco corresponde aos trabalhos excluídos (critérios de exclusão) e não encontrados.

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO – COMPILAÇÃO FINAL - Conflito – Violência - Indisciplina (1999-2016) - Parte V

Nº	Ano da publicação	Título	Código da instituição	Código do autor (ra0)	Total/ Modalidade	
73.	2015	Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base SCIELO 1998 – 2014*	SEFPU	SEMP	09	
74.		Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações'	SECPU	SELLMS		
75.		Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações	SECPU	SEMCAE		
76.		Violência e Tolerância na Escola: Perspectivas Das Produções Acadêmicas'	SEAPR	SEMT		
77.		Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola: Freud, Kant, Adorno.'	NECPU	NEARS		
78.		O triângulo do diabo: família, tédio e violências na escola	COAPR	COLDA		
79.		Violências Nas Escolas: Juventudes E Maquinaria Capitalista No Oeste Catarinense *	SCPU	SCEJ		
80.		“A escola não é um lugar fácil... Não mesmo!”: <i>bullying</i> , não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal'	SEBPR	SEEPSM		
81.		Indisciplina e transgressão na escola *	SECPU	SEJFR		
82.		Educação hegemônica e educação crítica: um conflito que possibilita a utopia. *	SEFPU	SENMG		08
83.		Convivência democrática e relações de paz e conflito: estudo na escola municipal de ensino fundamental desembargador amorim lima	NECPU	NEPCMM		
84.	Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental: Conflitos, Encontros, Acordos E Disputas Na Formação Das Crianças De Seis Anos*	SEDPU	SESMC			
85.	Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério	SEFPU	SEPAIB			
86.	Estratégias de prevenção e contenção do <i>bullying</i> nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no brasil e na Espanha'	SEBPU	SEFLT			
87.	Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique'	SEDPU	SEPPF			
88.	Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores'	COAPR	COSAL			
89.	O desenvolvimento cognitivo dos autores de <i>bullying</i> : implicações para aprendizagem escolar'	SECPU	SERMC			
Total Parcial					17	
Títulos relacionados especificamente com conflito					12	
Títulos relacionados especificamente com violência					44	
Títulos relacionados especificamente com indisciplina					13	
Títulos relacionados com conflito/ violência					04	
Títulos relacionados com violência/ indisciplina					04	
Títulos excluídos e não encontrados					12	
Registros coletados na primeira coleta					90	
Itens excluídos na segunda coleta (teses sobre indisciplina (13) e itens não encontrados e excluídos (12)					26	
Total de trabalhos escolhidos para análise (primária)					64	
Total de trabalhos escolhidos para análise (secundária e análise de conteúdo)					56	

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986). *Símbolo do Asterisco corresponde aos trabalhos excluídos (critérios de exclusão) e não encontrados.

APÊNDICE F- PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-Parte I

Número de identificação da tese	Ano da publicação	Título	Instituições	Autoras (res)	Gênero
1.	2001	Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar.	SEAPU	SELCR	F
2.		O conceito de violência de professoras do ensino fundamental	NEAPU	NERM	F
3.	2002	Infância e Violência: O Que A Escola Tem A Ver Com Isso?	SAPU	SSAMB	F
4.	2003	Educação, mídia, violência e drogas: a escola já não cumpre o seu papel? *	SEBPU	SEFEN	M
5.		Os conflitos interpessoais na relação educativa	SECPU	SEVTP	F
6.	2004	Violência ou Valores na Educação? A Política de Mahatma Gandhi e as Experiências instituintes da Brahma Kumaris.	SEEPU	SEMAJJ	M
7.		A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental	SEBPU	SEPJS	M
8.		Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	SEAPU	SECTM	F
9.	2005	A Prática Pedagógica Do Professor De Educação Física: Atitudes De Violência No Contexto Escolar	SEAPR	SEPLS	M
10.	2006	Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores	SEAPR	SESNR	F
11.	2007	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o <i>bullying</i> escolar'	SEAPR	SENRMCPA	F
12.		Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão dos conflitos e na prevenção à violência na escola	NEBPU	NEAFGB	M
13.		Violências no contexto escolar: um olhar Freiriano	SEAPU	SEYAA	F
14.	2008	Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar	SEBPR	SELMS	
15.		A Policialização da Violência em Meio Escolar	SEDPU	SEOWJM	M
16.		Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola.'	SECPU	SESLL	M

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Elaborado pela autora.

APÊNDICE F- PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-Parte II

Número de identificação da tese	Ano da publicação	Título	Instituições	Autoras (res)	Gênero
17.	2009	Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar	SEBPU	SELSL	F
18.		Avaliação Das Concepções De Violência No Espaço Escolar E A Mediação De Conflitos	NECPU	NESMN	F
19.		Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, não à Violência - tramas e traumas	SEAPR	SEEMA	F
20.		Da violência velada à violência física: o <i>habitus</i> de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física	SEBPU	SEMLR	F
21.		Conflitos em jogo: a visão das crianças	SEAPU	SEZLS	F
22.	2010	Violência na escola: um estudo sobre conflitos.	SAPR	SSJC	F
23.		Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar	SEDPU	SEVRN	F
24.		Formação de professores e violência nas escolas.	SEAPR	SEMEF	F
25.		Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT.'	SEAPR	SESL	F
26.		A mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes - Zona Leste da Cidade de São Paulo	SEAPR	SEFMM	F
27.	2011	Adolescência e violência escolar: das representações sociais às propostas de prevenção	SEAPR	SECJBO	F
28.		Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais	SEBPU	SEOMCRB	F
29.		Escolas Públicas e Configurações do Clima Social Escolar	SEDPU	SEVEC	F

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Elaborado pela autora.

APÊNDICE F- PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-Parte III

Número de identificação da tese	Ano da publicação	Título	Instituições	Autoras (res)	Gênero
1.	2012	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular	SEAPR	SEGVM	M
2.		Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental para a redução do <i>bullying</i>	SEBPU	SEPI	F
3.		Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjetividade discente nas práticas educativas	SECPR	SEORL	F
4.		O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador Nesse Contexto: Análise De Uma Política Pública De Prevenção De Violência Nas Escolas	SEBPU	SESCAS	F
5.		Eliminação: Uma Desterritorialização Da Violência (Linhas Transversais Aos Territórios Escolares)	NECPU	NEGGS	F
6.		Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no Estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres	SCPR	SMHS	F
7.	2013	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar	COAPR	COLRB	F
8.		Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as violências escolares período (2003-2010): Limites e desafios	SBPR	SSMCEE	F
9.		As violências nas escolas de Mato Grosso do Sul: arqueologias dos discursos dos trabalhadores em educação	COAPU	COSMAP	M
10.		Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais	COAPR	COPTS	F
11.		Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio	SEFPU	SETMGES	F
12.		O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico'	SBPU	SCJM	M
13.		As relações interpessoais em classes "difíceis" e não difíceis no ensino fundamental II: um olhar construtivista	SECPU	SRAM	F
14.		A Representação Social da Violência nas Escolas e as Incivildades em Professores de Cuiabá	SECPR	SESJO	M

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Elaborado pela autora.

APÊNDICE F- PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-Parte IV

Número de identificação da tese	Ano da publicação	Título	Instituições	Autoras (res)	Gênero
30.	2014	A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal'	SAPU	SSJC	M
31.		Teatro-conversaão na escola: o uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação	SEDPU	SENLR	F
32.		Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do Paraná	SBPU	SBL	M
33.		Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente	SEBPR	SELM	F
34.		Violência infantojuvenil: o <i>bullying</i> como analisador dos processos de subjetivação contemporâneos.	NECPU	NEBJPP	M
35.		Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo	SEAPU	SENPRC	M
36.		Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?	SEBPU	SEZJAM	F
37.		Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica	COAPR	COARMR	F
38.		2015	Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações	SECPU	SELLMS
39.	Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações		SECPU	SEMCAE	F
40.	Violência e Tolerância na Escola: Perspectivas Das Produções Acadêmicas		SEAPR	SEMT	F
41.	Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola: Freud, Kant, Adorno.		NECPU	NEARS	M
42.	O triângulo do diabo: família, tédio e violências na escola		COAPR	COLDA	M
43.	Violências Nas Escolas: Juventudes E Maquinaria Capitalista No Oeste Catarinense		SCPU	SCLJ	F
44.	A escola não é um lugar fácil... Não mesmo!": <i>bullying</i> , não reconhecimento da diferença e banalidade do mal		SEBPR	SEEPSM	F
45.	2016	Convivência democrática e relações de paz e conflito: estudo na escola municipal de ensino fundamental desembargador Amorim Lima	NECPU	NEPCMM	F
46.		Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério	SEFPU	SEPAIB	M
47.		Estratégias de prevenção e contenção do <i>bullying</i> nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha'	SEBPU	SEFLT	F
48.		Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique	SEDPU	SEPF	M
49.		Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores	COAPR	COSAL	F
50.		O desenvolvimento cognitivo dos autores de <i>bullying</i> : implicações para aprendizagem escolar'	SECPU	SERMC	F

Fonte: Informações a partir do Banco de teses da plataforma eletrônica- Capes/ano de coleta em 2017. Elaborado pela autora.

APÊNDICE G - MODELO DE FICHA DE APONTAMENTO 01:

FASE 01 - PREPARAÇÃO DO MATERIAL

RESUMO / INTRODUÇÃO E /OU APRESENTAÇÃO			
Conteúdos secundários	Informações sobre a Obra	1.1 Título:	
		1.2. Autor:	
		1.3 Instituição:	
		1.4 Região:	
		1.5 Ano:	
		1.6 Setor: Pública	
Conteúdos essenciais	Foco da pesquisa		
	Referencial teórico de base		
	Metodologia da pesquisa		
	Resultados e considerações		

Fonte: Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986).

APÊNDICE H – MODELO DE FICHA DE APONTAMENTO: PRODUÇÃO DA LEITURA

FASE 02: PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO OU PRÉ-ANÁLISE
ASPECTO METODOLÓGICO E TEÓRICO

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ANÁLISE	
	UNIDADE DE REGISTRO OU DE SENTIDO (EXCERTOS DOS TEXTOS- Unidade temática)	
1. Foco da pesquisa	Hipótese	
	Objetivos da pesquisa	
	Contexto da pesquisa	
	Sujeitos e colaboradores da pesquisa	
Referencial teórico	Teoria de base	
	Conceitos -chave: conflito	
	Conceitos -chave: violência	
	Tipo de Mediações:	
Metodologia	Métodos	
	Técnicas	
	Instrumentos	
6. Análise e Discussão dos dados	Métodos e técnicas de análise:	
	Instrumentos usados	
	Resultados	
	Considerações finais	

Fonte: Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986), Bardin (1977), Moraes (1999), Franco (2005)

APÊNDICE I – MODELO DE FICHA DE CATEGORIZAÇÃO – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Elementos textuais	Teses	Unidade de contexto	Unidade registro (Excertos temático)	Categorias iniciais	Unidade registro (Excertos temático)	Categorias intermédias	Unidade registro (Excertos norteador)	Categorias finais

Fonte: Instrumento elaborado para uso na análise de conteúdo a partir das orientações de Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE J – MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DA DIMENSÃO METODOLÓGICA DAS TESES – PARTE I

	Categoria	Subcategorias	Código das teses										Ocorrências
			T-01	T-02	T-03	T-04	T-05	T-06	T-07	T-08	T-09	T-10	
Percurso Metodológico	Tipo de pesquisa/ Abordagens metodológicas	Qualitativa: Descritiva/ Exploratória / Empírica											
		Quanti/Quali											
		Quantitativa											
		Pesquisa etnográfica e/ ou Cunho etnográfico											
		Pesquisa bibliográfica											
		Pesquisa-intervenção-psicanalítica											
		Pesquisa Documental											
	Contexto/ Local da pesquisa	Espaço / Instituição /Escola Pública											
		Ensino fundamental I: (1º e 5º ciclo)											
		Ensino Fundamental II (6ª a 9ª)											
		Ensino Médio/EJA e outros (15 a 21 anos)											
		Escola Privada											
		Espaço / Instituição /Escola privada											
	Participantes e/ ou colaboradores	Estudantes											
		Professores											
		Equipe pedagógica (gestão, coordenação e orientação)											
		Pais ou responsáveis legais											
		Demais Funcionários											

Fonte: Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986), Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE J –MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DA DIMENSÃO METODOLÓGICA DAS TESES – PARTE II

	Categoria	Subcategorias	Código das teses										Ocorrências
			T-01	T-02	T-03	T-04	T-05	T-06	T-07	T-08	T-09	T-10	
Percorso Metodológico	Métodos	Estudo de caso											
		Método misto / híbrida											
		Método Clínico (Jean Piaget) / método -pesquisa psicogenética											
		Método probabilístico											
		Método psicanalítico (Freud)/ socioanalítico.											
	Técnicas	Sessões de observação sistemáticas (reuniões, espaços escolares, recreio, aulas) /											
		Observação participante											
		Entrevistas clínicas (piagetiana)/individuais e coletivas-semiestruturada											
		Coleta documental (Documentos escolares (planejamentos, diários, projetos, atas, livro de ocorrências))											
		Entrevista semiestruturada											
		Grupo Focal											
	Análise	Técnica de Análise de conteúdo											
		Análise documental											
		Análise probabilística											
		Análise etnográfica											
		Triangulação											

Fonte: Instrumento elaborado para uso em pesquisa bibliográfica e adaptado a partir das orientações de Salvador (1986), Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE K – MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DA MATRIZ – ELEMENTOS EXCLUDENTES

Dimensões excludentes	Elementos excludentes			Matriz de análise	
	<u>Subcategorias (iniciais)</u>	<u>Subcategorias (intermediárias)</u>	<u>Categorias finais de análise</u>	<u>Mundo do Sistema</u>	<u>Mundo da vida</u>
<u>LEITURA DAS ANÁLISES DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TESES</u> (Leitura interpretativa ou científica e Leitura flutuante)					
Códigos das seções	E- Fundamentação teórica		F -Análise dos dados		
Total de analisadas56					

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE L – MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DA MATRIZ – ELEMENTOS TRANSFORMADORES

<u>Dimensões excludentes</u>	<u>Elementos transformadores</u>			<u>Matriz de análise</u>	
	<u>Subcategorias (iniciais)</u>	<u>Subcategorias (intermediárias)</u>	<u>Categorias finais de análise</u>	<u>Mundo do Sistema</u>	<u>Mundo da vida</u>
<u>LEITURA DAS ANÁLISES DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS TESES</u> (Leitura interpretativa ou científica e Leitura flutuante)					
Códigos das seções	E- Fundamentação teórica		F -Análise dos dados		
Total 56	de				analisadas

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE M – ANÁLISE DA MATRIZ FINAL DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES

	Elementos excludentes		Matriz de análise	
	Subcategorias de análise Intermediárias	Categorias finais de análise	Mundo do Sistema	Mundo da vida
Dimensões excludentes	Negação das contradições sociais e econômicas	Negação dos conflitos e banalização da violência	<u>01</u>	<u>01</u>
	Associações indevidas ao termo <i>bullying</i>			
	Negação das diferenças			
	Comportamento malicioso banalizado			
	Gestão e professores alheios aos conflitos e agressividades			
	Formação docente fragmentada e deficitária	Precarização do trabalho docente	<u>n1</u>	<u>00</u>
	Recursos didáticos limitados e estrutura física precária.			
	Sobrecarga de trabalho			
	Despreparo e/ou desconhecimento para lidar com os conflitos			
	Intervenções improvisadas	Poucas práticas democráticas e dialógicas	<u>n1</u>	<u>n1</u>
	Sem direitos à negociação de regras e contra-argumentos			
	Conflitos vividos de maneira unilateral			
	Representação e participação estudantil incipiente.			
	Ruptura do diálogo.			
	Relações hostis e agressivas tratadas como brincadeiras da idade.	Ambiente negligente, permissivos e autoritário	<u>n1</u>	<u>n1</u>
	Falta de coerência e coesão nas práticas e nos discursos.			
	Tensões não mediadas adequadamente.			
	Situações de humilhação			
	Cultivo do medo por ameaças			
	Hierarquização das relações e/ ou Reprodução da desigualdade social existente	Violências simbólicas.	<u>n1</u>	<u>00</u>
Relações assimétricas de poder e/ ou Intimidações nas relações pedagógicas..				
Base		<u>n5</u>	<u>03</u>	

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE – N - EXEMPLOS DE EXCERTOS DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES – PARTE I

<u>Matriz de análise</u>	Categorias Finais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Elementos excludentes (Mundo do sistema e mundo da vida)	Negação dos conflitos e banalização da violência	T-16	“No contexto escolar, o entendimento de conflito como negativo está ancorado nas opções ideológico-científicas e tecnocrático-positivistas e apresenta-se como uma situação que precisa ser corrigida e evitada. Por exemplo, a perturbação da ordem na sala de aula, o movimento reivindicatório de algo para a satisfação de suas necessidades”.	E	p.26	44
		T-36	“A banalização produzida pela constância com que ocorrem as violências, no cotidiano das pessoas, de forma a anular a característica episódica desses acontecimentos.	F	p.104	
		T-54	“A observação mais frequente para a conduta relatada aponta a banalização da vida ou banalização da violência como explicação aceitável”.	C	p.10	
	Precarização do trabalho docente	T-38	“Evitam o conflito, muitas vezes por não saberem a melhor forma de intervir, ou porque acaba sendo mais conveniente e cômodo dar as costas para o problema, pois, exige tempo e compromisso, ou, como observamos nesta pesquisa, por falta de formação adequada”.	E	p.91	40
		T-27	“Note-se, entretanto, que a totalidade dos professores do Colégio S. não foi preparada para lidar como mediadores nas situações de violência escolar em sua formação acadêmica. Amparam-se, nestas ocasiões, na sua formação humana e religiosa”.	F	p.123	
Códigos seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE –N -EXEMPLOS DE EXCERTOS DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES – PARTE II

<u>Matriz de análise</u>	Categorias Finais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Elementos excludentes (Mundo do sistema e mundo da vida)	Poucas práticas democráticas e dialógicas.	T-02	“O diálogo estabelecido entre professor/aluno é inexistente, a maioria dos educadores não tem condições de propiciar um ambiente um pouco mais cooperativo, respeitoso, justo e digno.”	F	p.132	35
		T-30	“A representação estudantil tem participação incipiente, em parte, fruto da ausência de princípios democráticos na gestão de sala de aula e na gestão da escola”.	F	p.95	
	Ambiente negligente, permissivo e autoritário	T-04	“Um ambiente autocrático é aquele em que o professor centraliza as decisões, impõe as regras e a resolução de conflitos, utiliza linguagem valorativa, pune as infrações e compreende o conhecimento como algo que é transmitido por alguém que o detém”.	E	p.93	34
		T-23	“Segundo seus professores, geralmente Mutum se dirige às pessoas de modo muito arrogante, autoritário, o que intimida e provoca medo em muitos professores”.	F	p.103	
	Violências simbólicas.	T-13	“violência simbólica ou institucional mostrada nas relações de poder, na violência entre professores e alunos;”	E	p.140	30
		T-23	“A violência da escola, refere-se à escola enquanto produtora de violências simbólicas implícitas nas práticas educativas (modos de avaliar, de expor conteúdos, etc.) e na hierarquização que caracteriza as relações entre professores e alunos”.	C	p.22	
Códigos seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE –O- ANÁLISE DA MATRIZ FINAL DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES – Parte I

Elementos transformadores		Matriz de análise		
		Subcategorias de análise	Categorias finais de análise	Mundo do Sistema
Dimensões transformadoras	Intervenção crítica na sala de aula	Mediação adequada dos conflitos	n1	n1
	Mediador comunitário			
	Ações preventivas (gestão e professor)			
	Ações de supervisão sistemática do adulto contra (bullying, incivildades)			
	Parceria com a família e com a comunidade escolar			
	Mediação e negociação entre pares			
	Mudança de paradigmas sobre os conflitos			
	Ampliar espaços de comunicação, participação e deliberação (alunos, família e comunidade)	Desenvolver a cultura do diálogo e de valores democráticos	n1	n1
	Tratamento respeitosos entre pares			
	Gestão democrática, participativa e colegiada			
	Diálogo construtivo, problematizador, crítico e libertador			
	Docência dialógica e democrática			
	Diálogo intercultural			
	Reconhecimento da subjetividade discente			
	Relações baseadas no consenso e argumento racionais (Clima de confiança e apoio)	Formação docente, discente e da comunidade escolar.	n1	n1
	Avaliação institucional pelos usuários			
	Formação inicial e Formação continuada (construção coletiva/ Formação científica e cultural/ Formação de conceitos)			
	Políticas de formação (emancipação humana)			
Grupos de estudos (Motivação e disposição/ Formação moral, política e ética das crianças e adolescentes (formação integral))				
Treinamentos dos alunos (lidarem com os conflitos e atos violentos)	n3	n3		
Grupo de apoio e orientação aos estudantes				
Menções relacionadas			n3	n3
Base			56	

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE – O - ANÁLISE DA MATRIZ FINAL DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES – Parte II

Elementos transformadores		Matriz de análise		
Subcategorias de análise		Categorias finais de análise	Mundo do Sistema	Mundo da vida
Dimensões transformadoras	Valorização e reconhecimento da diversidade (sexual, cultural e racial) e das diferenças.	Promoção dos Direitos Humanos	n1	n1
	Exercício da cidadania no combate das desigualdades			
	Relação baseada em valores éticos e humanísticos			
	Atendimento psicológico e social			
	Reafirmar compromisso social e pedagógico	Organização curricular e planejamento escolar	n1	n1
	Autoridade docente			
	Organização da gestão de sala de aula			
	Metodologias cooperativas e integradas			
	Ambiente sociomoral planejado			
	Projetos político-pedagógicos articulado com as demandas			
	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional			
	Currículo crítico-libertador			
	Trabalho pedagógico crítico, coletivo e humanizado			
	Menções relacionadas			
Base		56		

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE – O - ANÁLISE DA MATRIZ FINAL DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES – Parte III

	Elementos transformadores		Matriz de análise	
	<u>Subcategorias de análise</u>	<u>Categorias finais de análise</u>	<u>Mundo do Sistema</u>	<u>Mundo da vida</u>
Dimensões transformadores	Respeito mútuo	Solidariedade e generosidades nas interações	0,0	n1
	Cooperação e a reciprocidade entre os estudantes e professores-estudantes (na resolução de conflitos)			
	Sistemas de apoio entre colegas (crianças e jovens)			
	Compartilhamento de experiências			
	Compromisso coletivo			
	Generosidade verdadeira			
	Inclusão das diferenças			
	Coerência na ação e no discurso			
	Relações igualitárias			
Menções relacionadas			0,0	n1
Base			56	

Fonte: Elaborado a partir das orientações de Gómez et al. (2006, p.103.) e Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2008).

APÊNDICE – P - EXEMPLOS DE EXCERTOS DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES – PARTE I

<u>Matriz de análise</u>	Categorias Finais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Elementos transformadores (Mundo do sistema e mundo da vida)	Desenvolver a cultura do diálogo e de valores democráticos	T-07	“A produtividade das suas aulas era visivelmente acima da média das demais observadas durante a pesquisa, e um dos elementos aos quais credito essa diferença é a sua abertura para o diálogo com os alunos”.	F	p.103	50
		T-42	“Por isso a necessidade de rever se os esforços para criar de fato as relações democráticas no espaço escolar, assumindo compromisso com os menos favorecidos, que têm dificuldades históricas e teóricas de apreensão do conhecimento e de seu capital cultural”.	E	p.33	
	Mediação adequada dos conflitos	T-01	“Quando mediado, contribui para a regulação social, possibilitando a reinvenção de normas, baseada em ideias partilhadas de justiça, respeito mútuo e espírito esportivo”.	E	p.62	47
		T-34	“A mediação de conflitos se mescla com as outras estratégias apresentadas porque incide na melhora da qualidade das relações sociais, implica aprendizagem de habilidades específicas, envolve fortemente o diálogo, contribui para o desenvolvimento emocional e da autoestima dos alunos - ao passo que os alunos mediadores aprendem a reconhecer sentimentos seus e dos outros e atuam para que os colegas também aprendam, se sintam importantes e responsáveis pela resolução de problemas que pertencem aos seus pares”.	E	p.76	
Códigos seções	A- Resumo B- Apresentação		C- Introdução	D- Notas de rodapé		
	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica		F -Análise dos dados	G- Considerações finais		

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE – P - EXEMPLOS DE EXCERTOS DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES – PARTE II

<u>Matriz de análise</u>	Categorias Finais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses relacionadas
Elementos transformadores (Mundo do sistema e mundo da vida)	Promoção dos Direitos Humanos	T-21	Acreditamos que seja fundamental que o estudante agressor entenda que o outro tem direitos e deveres, como todos nós, mas tem também o direito de ser diferente de todos nós. E essa diferença deve ser reconhecida.	C	p.22	47
	Formação docente, discente e da comunidade escolar.	T-20	“formação docente que inclua os aspectos da subjetividade e das relações implicadas no ato educativo”.	F	p.111	44
		T-38	Contribuindo desse modo, para a formação de cidadãos autônomos capazes de gerenciar/lidarem com suas emoções (afetos, frustrações e ansiedades) enquanto interagem com o objeto de conhecimento.	C	p.15	
	Organização curricular e planejamento escolar	T-05	“a escola deve proporcionar uma educação que integre o conflito ao currículo e que trabalhe no sentido de promover um clima escolar saudável para as relações interpessoais”.	C	p.12	41
		T-27	[...] As regras de convívio são discutidas e propostas a partir da base, o planejamento é realizado coletivamente, portanto o bom clima alcançado vem sendo mantido através de ações que buscam democratizar as relações.”	G	p.197	
	Solidariedade e generosidades nas interações	T-55	As autoras indicam a importância da construção de uma —Cultura de Paz], baseada na tolerância, na solidariedade, no respeito aos direitos individuais e na liberdade de opinião.	C	p.16	41
	Códigos seções	A- Resumo B- Apresentação C- Introdução D- Notas de rodapé E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais				

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE Q - PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS TESES-DISTANCIAMENTOS

Ação transformadora no mundo						Código das teses	EXCERTOS DE EVIDÊNCIA (RELAÇÃO DENÚNCIA E ANÚNCIO NÃO HISTÓRICAS)		Seções	Páginas
Categoria histórica		Categorias inter-relacionais					Total de Excetos	20		
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa (PDD) dialógica (PDD)	Inclusão de pessoas (IP)	Expansão das Liberdades	T-2		Tipo de aproximação	QI- 1	07	
								QI- 2	18	
								QI- 3	03	
						QI- 4		0,0		
						QI- 5		0,0		
*Quantitativo de Identificações (QI)										
Subcategorias	2	2	1	2	2		“Além disso, havia a <u>crença de que para aprender era preciso silêncio</u> , uma vez que os conteúdos eram <u>organizados em cima da fala soberana dos professores</u> , e quando esses docentes percebiam que a <u>situação fugia do controle, ou ameaçavam ou prometiam prêmios</u> ”	F	p.237	
	2	2	2	2	1		Os alunos sentiam-se desrespeitados com atividades inócuas, ficando cada vez mais desmotivados. Apesar de a motivação estar no aluno, as condições ambientais interferem muito nesse processo.	F	p.243	
	2	2	2	2	2		“O <u>excesso de sanções expiatórias</u> dificultava o desenvolvimento da autonomia moral, <u>favorecendo a heteronomia e raciocínios como o cálculo de risco</u> e a relação custo/benefício”.	F	245	
	3	3	3	2	2		“Esperamos ter desencadeado questionamentos que possam servir de provocação, de desafio, <u>para uma real e efetiva mudança no pensamento dos educadores</u> , visando à <u>construção de um ambiente sociomoral mais cooperativo e crítico</u> ”.	G	p.258	
	2	2	3	2	1		“A escola que pretende formar para <u>autonomia precisa repensar o ambiente sociomoral</u> , reorganizando de forma que se construa um <u>local mais cooperativo, respeitoso e justo</u> ”.	G	p.258	
	1	1	1	1	1		“[...] possibilitando nos jovens o <u>desenvolvimento de uma moral mais autônoma, pautada em princípios de uma justiça por equidade</u> , que desperta a generosidade, a <u>liberdade de expressão, a dignidade humana e a cooperação</u> ”.	G	p.255	
Códigos seções						F -Análise dos dados	G- Considerações finais			

Elaborado pela autora em 2018. *O código de identificação (QI) representa a quantidade de vezes que os resultados das pesquisas se aproximam ou se distanciam da Categoria Histórica e das categorias inter-relacionais. A quantificação usada foi numérica entre 0 e 5, sendo que 5 evidencia maior aproximação e 0 evidencia menor aproximação (maior distanciamento)

APÊNDICE - R - PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS TESES- DISTANCIAMENTOS

Ação transformadora no mundo						Código das teses	EXCERTOS DE EVIDÊNCIA (ÊNFASE NA DENÚNCIA)			Seções	Páginas
Categorização histórica		Categorias inter-relacionais					Total de Excertos		18		
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa (PDD) dialógica (PDD)	Inclusão de pessoas (IP)	Expansão das Liberdades	T-17		Tipo de aproximação e/ou Distanciamento		15		
							15		08		
						03		0,0			
						0,0		0,0			
						0,0		0,0			
*Quantitativo de Identificações (QI)											
Subcategorias	2	1	0,0	1	1	T-17	“Contudo, permitem elucidar algumas disposições sociais que estariam ligadas às relações sociais de gênero, que <u>produzem sujeitos capazes de reproduzir as estruturas sociais</u> – neste caso, parte delas – <u>internalizadas ao longo de sua vida, por meio das diversas socializações realizadas</u> ”.			G	p.180
	3	1	0,0	1	0,0		“Aparentemente contraditório, a <u>agressão física é um recurso que reforça as socializações de gênero</u> . É ela que <u>repõe, simbolicamente, ao lugar social a sexualidade da traidora</u> , isto é, <u>ela tem que ser submissa e não insubordinada</u> ”.			G	p.183
	2	1	0,0	2	0,0		“[...] o que faz com que as jovens de classe média não briguem na escola é a sua socialização em instituições que não legitimam ou não fazem uso da violência – como forma de superar conflitos e tensões ou de (re)estabelecer autoridade – combinada com as disposições de gênero[...]”			G	p.187
	3	2	0,0	2	1		“Assim, a superação da conflituosidade nas relações escolares envolve, dentre outros imperativos, o respeito a outras maneiras de viver feminilidades e masculinidades que não as socialmente mais divulgadas”.			G	p.187
	3	2	1	1	1		“Por fim, cabe enfatizar, novamente, que o objetivo deste trabalho não é apresentar formas, maneiras, procedimentos para que somente as escolas particulares enfrentem os problemas de violências no interior de suas instituições, mas contribuir, ainda que modestamente, com a reflexão sobre a superação das violências escolares [...]”			G	P.188
	3	0,0	0,0	0,0	0,0					G	P.188
Códigos seções						F -Análise dos dados			G- Considerações finais		

Elaborado pela autora em 2018. *O código de identificação (QI) representa a quantidade de vezes que os resultados das pesquisas se aproximam ou se distanciam da Categoria Histórica e das categorias inter-relacionais. A quantificação usada foi numérica entre 0 e 5, sendo que 5 evidencia maior aproximação e 0 evidencia menor aproximação (maior distanciamento)

APÊNDICE - S - PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS TESES- DISTANCIAMENTOS

Ação transformadora no mundo						Código das teses	EXCERTOS DE EVIDÊNCIA (ÊNFASE NO ANÚNCIO)			Seções	Páginas
Categoria histórica		Categorias inter-relacionais					Total de Excetos	16			
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa (PDD)	Inclusão de pessoas	Expansão das Liberdades	T-15		Tipo de aproximação e/ou Distanciamento	QI- 1	06		
								QI- 2	13		
						QI- 3		06			
						QI- 4		0,0			
						QI- 5		0,0			
*Quantitativo de Identificações (QI)						“[...]conclui-se que a análise das situações de conflito e violência, o domínio e mobilização de técnicas de intervenção, a metacognição, o raciocínio crítico e transcendente, a autoconsciência desiderativa, a estima social, a autoconsciência emocional, a liderança e autoridade, o cuidado com o clima relacional, e a atenção a pessoas com problemas de socialização (e/ou de aprendizagem) são habilidades primárias a serem consideradas na formação da competência inter-relacional”.			G	p.182	
3	2	1	1	2	Subcategorias	“Por outro lado, nas escolas, é indispensável a criação de equipes de estudo, de avaliação e de intercontrole dedicadas à organização das atividades de ensino e ao planejamento e à avaliação de medidas preventivas e reativas em face do conflito: não passou despercebido que, à exceção de um professor, não houve referências, nos discursos dos outros entrevistados, ao trabalho em equipe”.			G	p.186	
2	3	0,0	2	0,0		“Outro princípio é o da especificidade das soluções: cada escola é única e a cada uma correspondem situações distintas de violência. Se não há uma só violência para todas as escolas, também não há um só modelo de intervenção a ser adotado”.			G	p.186	
2	2	0,0	3	2		“Há que se fortalecer os laços entre escola e comunidade, oferecendo oportunidades culturais com os objetivos de ultrapassar os limites do currículo oficial e estabelecer (ou reforçar) a ligação entre o conhecimento formal e a vida de alunos e alunas — sentido maior da escola como espaço potencial”.			G	p.187	
2	3	1	3	2							
2	2	1	3	2							
0,0	2	0,0	1	1							
Códigos seções						F -Análise dos dados	G- Considerações finais				

Elaborado pela autora em 2018. *O código de identificação (QI) representa a quantidade de vezes que os resultados das pesquisas se aproximam ou se distanciam da Categoria Histórica e das categorias inter-relacionais. A quantificação usada foi numérica entre 0 e 5, sendo que 5 evidencia maior aproximação e 0 evidencia menor aproximação (maior distanciamento)

APÊNDICE - T - EXEMPLOS DE EXCERTOS: ÊNFASE NA DENÚNCIA E/ OU ANÚNCIO

<u>Categorias Históricas</u>	Categorias inter-relacionais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses
Denúncia- Anúncio	Prática democrática deliberativa dialógica	T-14(ênfase no anúncio)	“Daí a necessidade de se atentar para mudanças que têm apresentado resultados significativos - novas estratégias de administração e democratização do ambiente escolar e melhoria e conservação da estrutura física da instituição”.	E	p.61	33
	Inclusão de pessoas	T-24 (ênfase denúncia)	“O policiamento escolar vem gerando um conjunto de saberes e competências que precisam ser sistematizados”.	G	p.230	
		T-10(ênfase no anúncio)	“As atividades educativas, neste sentido, podem incluir a produção de narrativas inventivas sobre os gêneros e a moralidade que promovam relações sociais solidárias e não discriminatórias”.	G	p.201	
	Expansão das Liberdades	T-7(ênfase denúncia)	“Na Escola dos Murais, os espaços fora do alcance da vista dos adultos não eram o lugar da autogestão e da liberdade feliz dos não reprimidos: foi ali onde, mais de uma vez, assisti alunos maiores tirarem, à força, a merenda dos mais novos”.	E	p.55	
		T-12(ênfase no anúncio)	“O desafio consiste na garantia da aprendizagem para todos, muitas vezes inviabilizada pela não-permanência dos alunos na escola. A evasão ainda atinge altos índices e, ao que tudo indica, o ponto crítico situa-se no final do Ensino Fundamental”.	G	p.196	
Códigos seções	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE - U - EXEMPLOS DE EXCERTOS: RELAÇÃO DENÚNCIA E ANÚNCIO (NÃO HISTÓRICAS)

<u>Categorias Históricas</u>	Categorias inter-relacionais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses
Denúncia- Anúncio	Prática democrática deliberativa dialógica	02	“O trabalho com o conhecimento – como algo a ser construído, a partir da interação social dos alunos com o meio. Aulas desafiadoras, repletas de perguntas que favoreçam o desequilíbrio cognitivo, organizadas de forma a favorecer a troca entre pares, com atividades em grupo bem planejadas”.	G	258	33
		T-16	“Em muitas falas dos gestores apareceu essa realidade de que a escola não pode fazer diferente, porque existem regras, normas, leis que a impedem de fazer diferente.”.	G	p.147	
	Inclusão de pessoas (IP)	T-38	[...] pela maioria dos gestores, é necessidade da participação dos conselhos tutelares para garantir a proteção adequada às vítimas e a proposição de medidas corretivas e punitivas aos agressores. No entanto, não há consenso quanto à questão para decidir se o episódio violento deve ou não ser encaminhado aos órgãos competentes.	G	p. 137	
	Expansão das Liberdades	T-04	“Aliás, compreender o conflito interpessoal como possibilidade de aprendizagem é o pressuposto que baliza a presente pesquisa”.	G	p.181	
Códigos seções	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE - V- PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS TESES - APROXIMAÇÕES - PARTE I

Ação transformadora no mundo						Código das teses	Excertos de evidência			Seções	Páginas
Categoria histórica		Categorias inter-relacionais					Total de Excertos	18			
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa (PDD) dialógica	Inclusão de pessoas (IP)	Expansão das Liberdades	Tipo de aproximação e/ou Distanciamento		QI- 1	0,0			
					QI- 2		02				
					QI- 3		11				
					QI- 4	15					
					QI- 5	01					
*Quantitativo de Identificações (QI)						T-42	<p>“Outra <u>relação evidenciada</u> refere-se ao aspecto das áreas do conhecimento, pois tendo maior conhecimento delas, é possível <u>o professor estabelecer uma relação maior de confiança, respeito e confortabilidade frente aos seus alunos, pais, pares e sociedade.</u>”.</p>			F	p.180
Subcategorias	4	3	3	4	4		<p>“Percebemos que <u>há um falta de informação no contexto da escola das questões ocorridas relacionadas à violência</u>, no sentido de evitar maior comprometimento com determinados casos isolados que poderão influenciar na dinâmica escolar”.</p>			F	p.185
	4	3	2	3	3		<p>“Questão apontada pelos professores que afirmam que <u>os cursos não garantiram momentos de debates e reflexões sobre a prática pedagógica</u>, assim ele serviria somente para ofertar uma certificação ou até mesmo a elevação de nível ao profissional da educação.”.</p>			F	p.190
	4	4	3	4	4		<p>“necessário a considerar seria diminuir os problemas estruturais associados às desigualdades sociais, executando políticas públicas que assegurem melhor qualidade de vida à população, ou seja, condições sociais justas para a população, em respeito à dignidade humana”.</p>			G	p.1999
	4	4	4	4	5		<p>“Em relação à formação continuada dos professores para atuação relacionada às violências nas escolas, constatou-se a necessidade de programas construídos coletivamente, que possam refletir as reais necessidades e que despertem nos professores maior compromisso com esta problemática”</p>			G	p.202
	3	3	4	4	4						
	3	3	2	3	2						
Códigos seções							F -Análise dos dados	G- Considerações finais			

Elaborado pela autora em 2018. *O código de identificação (QI) representa a quantidade de vezes que os resultados das pesquisas se aproximam ou se distanciam da Categoria Histórica e das categorias inter-relacionais. A quantificação usada foi numérica entre 0 e 5, sendo que 5 evidencia maior aproximação e 0 evidencia menor aproximação (maior distanciamento)

APÊNDICE - V- PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS TESES - APROXIMAÇÕES - PARTE II

Ação transformadora no mundo						Código das teses	Excertos de evidência			Seções	Páginas
Categoria histórica		Categorias inter-relacionais					Total de Excetos	15			
Denúncia	Anúncio	Prática democrática deliberativa (PDD) dialógica (PDD)	Inclusão de pessoas (IP)	Expansão das Liberdades (EL)	Tipo de aproximação e/ou Distanciamento		QI- 1	0,0			
					QI- 2		0,6				
					QI- 3		0,6				
					QI- 4	11					
					QI- 5	0,6					
*Quantitativo de Identificações (QI)						<p>Faltam projetos para intervir e lidar com as violências na escola e muitas instituições escolares abrem mão de realizar um trabalho de diagnóstico dos problemas que enfrentam, das expectativas, das aspirações e vivências dos jovens estudantes, <u>uma condição imprescindível para a elaboração de qualquer proposta de ação.</u> Sem ações de prevenção, o caminho para a resolução dos problemas tem passado pela criminalização.</p> <p>“A violência que se manifesta <u>na escola precisa passar a ser encarada como um problema de cunho pedagógico, passível de ser prevenido e enfrentado pela instituição escolar, bem como é necessária a criação de canais institucionais aos quais os alunos possam recorrer para resolver os conflitos</u>”.</p> <p>“[...]transformar a escola num lugar em que se ganha o gosto pela política, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir”.</p> <p>“Por fim, esperamos que este trabalho contribua para <u>intensificar o debate sobre as violências na escola</u> e para favorecer <u>uma maior aproximação da cultura juvenil</u>”.</p>			F	p.208	
Subcategorias	4	3	3	4	3						T-33
	4	5	2	4	2						
	4	5	2	5	3						
	4	4	4	5	4						
	4	2	5	5	4						
	3	3	2	2	2						
Códigos seções						F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018. *O código de identificação (QI) representa a quantidade de vezes que os resultados das pesquisas se aproximam ou se distanciam da Categoria Histórica e das categorias inter-relacionais. A quantificação usada foi numérica entre 0 e 5, sendo que 5 evidencia maior aproximação e 0 evidencia menor aproximação (maior distanciamento)

APÊNDICE – W-EXEMPLOS DE EXCERTOS – APROXIMAÇÕES - RELAÇÃO DENÚNCIA-ANÚNCIO E CATEGORIAS INTER-RELACIONAIS

<u>Categoria histórica</u>	categorias inter-relacionais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses
Denúncia-anúncio	Prática deliberativa dialógica	T-1	“Deveríamos então garantir no currículo a comunicação expressiva do diálogo das palavras, das artes e das manifestações, as necessidades consensuais e os dissensos[...]”.	G	p.170	23
		T-47	“visando um projeto pedagógico que [...] dê sentido democrático à diversidade da vida escolar[...]”	E	p.	
	Inclusão de pessoas	T-37	“O problema não está apenas no “cada um fazer a sua parte”, como essas propostas individualizantes querem nos fazer acreditar, e sim nas próprias condições coletivas para que o contexto de exercício do trabalho docente[...]”	F	p.112	
		T-44	“para a superação desse fenômeno, ou a construção de relações sociais na escola que prescindam do seu uso, faz-se necessário desenvolver ações que envolvam processos formativos de todos os atores da escola[...]”	E	pp.251-252	
	Liberdades emancipatórias	T-06	“interações humanas autoritárias estão fundadas em emoções negadoras do outro, circunscrevem-se no caminho explicativo da objetividade sem parênteses e, portanto, levam a condutas repressoras e inibidoras da liberdade humana”.	E	p.56	
Códigos seções	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

APÊNDICE – X-EXEMPLOS DE EXCERTOS – APROXIMAÇÕES - RELAÇÃO DENÚNCIA-ANÚNCIO E CATEGORIAS INTER-RELACIONAIS

<u>Categoria histórica</u>	categorias inter-relacionais	Código das Teses	Exemplos de Excertos	Seção	Páginas	Total de teses
Denúncia-anúncio	Prática deliberativa dialógica	T-18	“Escolas em que predominam relações de convivência democrática, justa e de respeito mútuo têm maiores chances de atuar na prevenção da violência e da indisciplina e na construção de identidades éticas”.	G	p. 256	23
		T-48	“O estabelecimento de formas de gestão democráticas e participativas torna-se crucial, como a reflexão teórica destacou, para o processo de prevenção da violência escolar”.	G	p.269	
	Inclusão de pessoas	T-22	“O primeiro procedimento a ser adotado seria conquistar a confiança dos pais e trazê-los efetivamente para o âmbito escolar de onde nunca deveriam se ausentar”	G	p.179	
		T-54	“que buscam desenvolver uma cultura da paz e da sustentabilidade, torna possível e viável a construção e existência de uma escola comprometida com todos, de um espaço que alimenta o desejo do encontro e do acolhimento do humano”.	G	p.183	
	Liberdades emancipatórias	T-6	“[...]porque nele há oportunidade de as pessoas se expressarem e porque cada um é reconhecido em sua legitimidade”.	G	p.152	
Códigos seções	E- Fundamentação teórica e/ou metodológica F -Análise dos dados G- Considerações finais					

Elaborado pela autora em 2018.

ANEXO(S)

ANEXO 01: PLATAFORMA DE ACESSO ELETRÔNICO - CAPES- ACESSO 2017-2018

The screenshot shows the top navigation bar of the CAPES website. It includes the Brazilian flag, the text 'BRASIL', and a menu with 'Serviços', 'Simplifique!', 'Participe', 'Acesso à Informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is a blue header with the CAPES logo, navigation links for 'Fale conosco', 'Dúvidas frequentes', and 'Serviço de informação ao cidadão - SIC', and accessibility options for 'Alto contraste' and 'Tamanho da fonte' (A-, A, A+).

The main content area features the title 'Catálogo de Teses e Dissertações' with a book icon. Below this is a search section titled 'Busca' with a search input field containing the text 'conflitos e violências escolares' and a 'Buscar' button. Underneath the search bar is the text 'Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)'.

The breadcrumb trail shows 'Início > Busca'. The search results section displays '8161 resultados para conflitos e violências escolares' and 'Exibindo 1-20 de 8161'. A pagination control shows the current page is 1, with options to navigate to previous/next pages and a list of page numbers (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ...).

ANEXO 02: ORIENTAÇÕES DA CAPES SOBRE O ACESSO

PÁGINA INICIAL > ACESSO À INFORMAÇÃO > SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO - SIC



ACESSO À
INFORMAÇÃO

Institucional

Ações e Programas

Participação social

Auditorias

Convênios

Receitas e
despesas

Licitações e
contratos

Chamadas
públicas

Servidores

Serviço de Informação ao Cidadão - SIC

Por meio da Lei nº 12.527, o cidadão passa a ter o direito de requerer informações públicas de seu interesse. Para isso, o solicitante pode optar pelo acesso ao sistema e-SIC pelo contato via telefone (61) 2022-6850 ou presencialmente, diretamente no posto do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC).

Localização

O Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) da Capes funciona no 2º subsolo, do edifício-sede da fundação, no Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes - CEP: 70.040-020 - Brasília, DF.

Horário de Funcionamento

De segunda a sexta-feira, das 8h às 18h

Servidores responsáveis pelo SIC

Gisele Novais Costa Ramos

Autoridade Responsável pela implementação da lei nº 12.527/11

Maria de Fatima Silveira Battaglin

Caso queira protocolar pedido de informação por meio físico acesse abaixo os modelos de formulário de solicitação de informação.

- [Declaração Natural](#)

ANEXO 03: DECRETO N° 25.974-E DE 24 DE SETEMBRO DE 2018: Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima.



Diário Oficial

Estado de Roraima

Suely Campos - Governadora

Poder Executivo



Edição N° 3324

Boa Vista, segunda-feira, 24 de setembro de 2018

www.imprensaoficial.rr.gov.br

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA

SECRETARIADO

FREDERICO BASTOS LINHARES

Secretário-Chefe da Casa Civil

MARCELO DE LIMA LOPES

Secretário de Estado Extraordinária de Gabinete Institucional

CEL. RONAN MARINHO SOARES

Secretário-Chefe da Casa Militar

BRUNO LIANDRO PRAIA MARTINS

Secretário de Estado da Representação do Governo de Roraima em Brasília

ALINE MARIA DE MENEZES REZENDE CHAGAS

Secretária de Estado da Gestão Estratégica e Administração

GUSTAVO ABREU VIEIRA

Secretário de Estado de Comunicação Social

ERNANI BATISTA DOS SANTOS JUNIOR

Procurador-Geral do Estado

HAROLDO EURICO AMORAS DOS SANTOS

Secretário de Estado do Planejamento e Desenvolvimento

EDILACI MELÂNIA FERREIRA DA SILVA

Secretária de Estado da Educação e Esportes

SELMA MARIA DE SOUZA E SILVA MULINARI

Secretária de Estado da Cultura

EMÍLIA SILVA RIBEIRO CAMPOS DOS SANTOS

Secretária de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social

HAYDEE NAZARE DE MAGALHÃES

SUMÁRIO

Atos do Poder Executivo	1
Governadoria do Estado	1
Secretaria de Estado da Saúde	14
Secretaria de Estado da Educação e Esportes	15
Secretaria de Estado da Cultura	16
Secretaria de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social	17
Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento	17
Secretaria de Estado da Fazenda	17
Secretaria de Estado de Representação do Governo de Roraima em Brasília	17
Secretaria de Estado da Segurança Pública	17
Secretaria de Estado da Infraestrutura	18
Comissão Permanente de Licitação	18
Polícia Civil	18
Polícia Militar	19
Universidade Estadual de Roraima	19
Universidade Virtual de Roraima	20
Fundação Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos	20
Instituto de Previdência do Estado de Roraima	20
Instituto de Terras e Colonização de Roraima	20
Instituto de Pesos e Medidas do Estado de Roraima	21
Instituto de Amparo à Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Roraima	21
Empresa Rádio e Televisão Difusora de Roraima	21
Ministério Público de Roraima	21
Prefeituras	23
Outras publicações	23

Esta edição circula com 23 páginas

Data da Notificação

Servidor Avaliado

DECRETO Nº 25.974-E DE 24 DE SETEMBRO DE 2018.

“Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima”.

A GOVERNADORA DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições que lhe confere o art.62, inciso III, da Constituição Estadual,

R E S O L V E:

Art. 1º Aprova o Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 24 de setembro de 2018.

SUELY CAMPOS

Governadora do Estado de Roraima

REGIMENTO GERAL DA REDE DE COLÉGIOS MILITARIZADOS DO ESTADO DE RORAIMA

TÍTULO I**DA NATUREZA, FINS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO****CAPÍTULO I****DA NATUREZA**

Art. 1º A Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima mantidas pelo Poder Público Estadual e administrados pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR, em Gestão compartilhada com a Polícia Militar de Roraima – PM/RR e o Corpo de Bombeiro Militar de Roraima - CBM/RR, criados pelo Decreto Governamental nº 24.851-E, de 05 de março de 2018, com base na legislação vigente, reger-se-á por este Regimento Geral.

Art. 2º A Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima é constituída pelos colégios assim denominados:

- I - Colégio Estadual Militarizado Prof. Elza Breves de Carvalho – CEM I;
- II - Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena - CEM II;
- III - Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi - CEM III
- IV - Colégio Estadual Militarizado Prof. Jaceguai Reis Cunha – CEM IV;
- V - Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima – CEM V;
- VI - Colégio Estadual Militarizado Prof. Maria de Lourdes Neves – CEM VI;
- VII - Colégio Estadual Militarizado Prof. Maria dos Prazeres Mota - CEM VII;
- VIII - Colégio Estadual Militarizado Prof. Maria Nilce Macedo Brandão - CEM VIII;
- IX - Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira - CEM IX;
- X - Colégio Estadual Militarizado Prof. Conceição da Costa e Silva - CEM X;
- XI - Colégio Estadual Militarizado Prof. Wanda David Aguiar – CEM XI;
- XII - Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz – CEM XII;
- XIII - Colégio Estadual Militarizado João Rogério Schuertz - CEM XIII;
- XIV - Colégio Estadual Militarizado Prof. Antônia Tavares da Silva - CEM XIV;
- XV - Colégio Estadual Militarizado Ten. João de Azevedo Cruz - CEM XV;
- XVI - Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto - CEM XVI;
- XVII - Colégio Estadual Militarizado Aldebaro José Alcântara - CEM XVII;
- XVIII - Colégio Estadual Militarizado Des. Sadoc Pereira – CEM XVIII.

Art. 3º Os CEM da Rede ofertarão o Ensino Fundamental - anos finais e o Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno e na modalidade: Educação de Jovens e Adultos – EJA.

CAPÍTULO II**DOS FINS E OBJETIVOS****DA EDUCAÇÃO OFERTADA PELOS COLÉGIOS ESTADUAIS MILITARIZADOS**

Art. 4º O CEM da Rede baseia-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade oferecer ensino público gratuito e com qualidade, com a partic-

nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno e na modalidade: Educação de Jovens e

Adultos – EJA.

CAPÍTULO II

DOS FINS E OBJETIVOS

DA EDUCAÇÃO OFERTADA PELOS COLÉGIOS ESTADUAIS MILITARIZADOS

Art. 4º O CEM da Rede baseia-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade oferecer ensino público gratuito e com qualidade, com a participação da família e da comunidade escolar, assegurando:

I – o desenvolvimento integral do educando, baseado nos princípios da hierarquia e disciplina militar;

II – a formação básica para o trabalho e para a cidadania;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico, e da criatividade;

IV – o desenvolvimento do sentimento de amor à pátria, culto às tradições nacionais e respeito aos direitos humanos;

V – um ambiente visando a autoestima e valorização dos servidores, sensibilizando-os de suas responsabilidades, buscando a excelência do serviço educacional.

§ 1º Além dos fins e objetivos da educação básica, os CEM da Rede têm por finalidade:

I - proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua;

II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e da comunidade;

III - considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

IV - possibilitar Atendimento Educacional Especializado-AEE, para pessoas com deficiência, em todas as etapas e modalidades ofertadas;

V – viabilizar atividades pedagógicas aos sábados e/ou contraturnos, mediante a identificação da necessidade, possibilidade do CEM e previsão no Projeto Político Pedagógico-PPP,

oportunizando aos alunos o aprimoramento escolar;

VI - estabelecer como foco a aprendizagem e a disciplina, como resultados concretos a atingir;

VII - acompanhar o aluno individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, realizadas periodicamente;

VIII - combater a evasão escolar do educando, desenvolvendo ações eficazes para a identificação de causas, propondo medidas efetivas para superação;

IX - garantir a formação humanística, científica, cultural, tecnológica, ética, artística e o desporto escolar;

X - valorizar o mérito do profissional de Educação e Militar, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XI - observar as orientações da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, sobre o plano de cargos, carreira e remuneração para os profissionais da Educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XII - dar sequência ao período probatório do professor recém-concurado, e depois de avaliado pela comissão interna, remetendo-o à Secretaria de Estado da Educação e Desporto;

XIII - envolver a comunidade escolar na discussão e atualização do Projeto Político Pedagógico - PPP;

XIV - promover a gestão participativa na comunidade escolar;

XV - integrar parcerias com as áreas de saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, para o fortalecimento da identidade do educando;

XVI - fomentar e apoiar o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil, envolvendo-os na responsabilidade de zelar pela manutenção dos CEMs.

TÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Art.5º Os CEM da Rede regidos por este instrumento constituem-se com a seguinte organização administrativa:

I - Organização Administrativa e Disciplinar:

Diretor Administrativo;

Secretário Escolar;

Comandante do Corpo de Alunos;

Subcomandante do Corpo de Alunos;

Apoio Administrativo;

Monitores.

II - Organização Pedagógica:

a) Gestor Pedagógico;

b) Coordenador Pedagógico

c) Orientador Educacional ou Professor Orientador;

d) Coordenador de Área ou Professor Responsável

e) Apoio Administrativo/Pedagógico.

III - Além do citado do parágrafo II, a Gestão Pedagógica disporá de:

a) Conselho de Classe;

b) Grêmios Estudantil;

c) Conselho Escolar;

d) Conselho Pedagógico Disciplinar

SEÇÃO I

DA GESTÃO ADMINISTRATIVA

V - comunicar ao Diretor Administrativo do CEM quaisquer problemas inerentes à indisciplina, bem como alterações na área administrativa;

VI - orientar e coordenar o Corpo Discente, no que se refere às atividades e instruções cívicas e militares;

VII - organizar os procedimentos no que diz respeito ao funcionamento dos turnos e situações que envolvam os alunos no campo disciplinar;

VIII - participar de reuniões periódicas com os monitores e orientadores educacionais, conforme as demandas disciplinares, quando convocada pelo Diretor Administrativo e Gestor Pedagógico;

IX - coordenar a disciplina dos alunos no âmbito escolar, fazendo cumprir o disposto neste Regulamento;

X - supervisionar as atividades da equipe administrativa do corpo de alunos;

XI - verificar a presença do corpo docente em classe, no horário previsto, providenciando o atendimento dos alunos quando da ausência de um dos docentes;

XII - informar ao Diretor Administrativo e ao Gestor Pedagógico todos os fatos ocorridos no funcionamento do CEM;

XIII - assessorar diretamente o Diretor Administrativo na manutenção da disciplina do colégio, bem como auxiliar a equipe administrativa, de apoio e a Gestão Pedagógica;

XIV - zelar pela segurança e disciplina individual e coletiva, orientando os alunos sobre as normas disciplinares destinadas à manutenção da ordem e à prevenção de acidentes no CEM;

XV - auxiliar a Gestão Administrativa do CEM no controle de horários, acionando o sinal para determinar o início e o término das aulas;

XVI - observar a entrada e saída dos alunos, permanecendo nas imediações dos portões, para prevenir acidentes e irregularidades;

SEÇÃO III

SUBCOMANDANTE DO CORPO DE ALUNOS

Art.10 O Subcomandante do Corpo de Alunos é o oficial responsável pela disciplina no âmbito dos CEM e pelo assessoramento direto ao Comando do Corpo de Alunos, tendo como atribuições:

I - substituir o Comandante nos seus impedimentos legais e eventuais, assumindo as atribuições deste, previstas neste Regulamento;

II - coordenar a distribuição de processos/procedimentos administrativos entre os integrantes dos CEM;

III - conhecer e fazer cumprir as disposições contidas neste Regulamento.

SEÇÃO IV

DA MONITORIA

Art.11 A Monitoria é a atividade permanente ligada ao Comando do Corpo de Alunos que, em atuação conjunta com a Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, acompanha as atividades dos alunos, orientando sua conduta para o efetivo desempenho de suas tarefas escolares.

Art.12 O serviço de Monitoria será exercido por militares estaduais da ativa e da reserva remunerada, com as seguintes atribuições, conforme de Lei nº 1225 de 15/01/2018:

I - Organizar as formaturas, a apresentação pessoal dos alunos e frequência escolar;

II - coordenar as turmas nas formaturas rotineiras e especiais do CEM;

III - acompanhar as turmas nas aulas práticas, participando como auxiliar, mediante a solicitação do professor;

IV - auxiliar e acompanhar o desenvolvimento das atividades extraclasse;

V - comunicar o Comandante do Corpo de Alunos as reivindicações das turmas e os problemas disciplinares verificados;