



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

**O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no
enfrentamento ao bullying na escola**

WEDJA MARIA JESUS DE LIMA

WEDJA MARIA JESUS DE LIMA

O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao bullying na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – para a obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Recife/PE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L732c Lima, Wedja Maria Jesus de
 O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao bullying na escola / Wedja Maria Jesus de Lima. - 2020.
 116 f.
- Orientador: Hugo Monteiro Ferreira. Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2020.
1. Clima Escolar. 2. Bullying. 3. Prática Pedagógica Docente. 4. Transdisciplinaridade. I. Ferreira, Hugo Monteiro, orient. II. Título

CDD

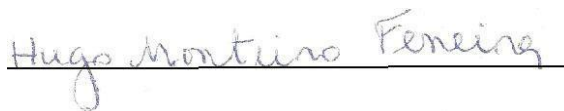
WEDJA MARIA JESUS DE LIMA

“O CLIMA ESCOLAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING NA ESCOLA”

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 16.07.2020

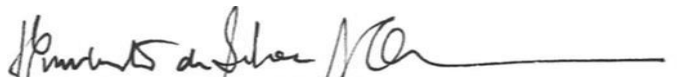
BANCA EXAMINADORA



Dr. Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco- Orientador e Presidente



Dr^a Catarina Carneiro Gonçalves – Universidade Federal de Pernambuco – Examinadora Externa



Dr. Humberto da Silva Miranda – Universidade Federal Rural de Pernambuco – Examinador Interno

A todas(os) que pertencem à comunidade escolar e exercem o papel de educadoras(es), as/os quais buscam incansavelmente manter a escola limpa, saudável, acolhedora e sensível às necessidades humanas, tornando o ambiente "positivo" e compreendendo os limites existentes neste ofício de educar. A todas(os) as/os professoras(es) que, em seu papel, jamais se omitiram ou corroboraram com injustiças e exclusões no ambiente escolar e fora dele, principalmente entre crianças e jovens estudantes com traços identitários que fogem dos padrões sociais impostos. E, em especial, aos responsáveis, que exercem a função de mãe e de pai, e participam ativamente na comunidade escolar e na vida de suas/seus filhas(os), enchendo-as(os) de ternura e amor, contribuindo para um desenvolvimento saudável e cheio de autoestima nas(os) nossas(os) discentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me enche de fé e esperança para realizar todos os feitos de minha vida. **Aos meus pais, Weber e Núcia, que também são meus primos**, pelos quais minha admiração é profunda pela dedicação e pelo afinho na minha educação e de meu amado irmão. **Ao meu marido, Nilton Becker**, que, além de não cansar de me apoiar e incentivar nesta jornada de pesquisa com educação, desde a aprovação e o ingresso na pós-graduação até a “suposta” finalização desta dissertação, ainda topou noivar, casar, viajar e construir um lar comigo durante esta jornada. **Ao meu irmão, Thiago Lima**, que não se cansa de me contradizer e me contrapor e é dessa forma, que ele é uma das pessoas que mais me ajudam, desfazendo tudo o que eu fixo. **Aos meus avós, Dona Nanci (materna) e Seu Wilson (paterno)**, que também são irmãos – decorrente dos meus pais serem primos – e mexeram muito comigo nestes dois anos de mestrado (nos dias em que eu mais precisava de conforto e paz, eu os encontrei – no hospital ou em casa – e tudo fez sentido). **A minha querida amiga Jedivam**, um dos presentes que me foram apresentados no mestrado, desde o primeiro dia até hoje, vem me dando os conselhos e as motivações mais acertadas, além de me mostrar uma perspectiva de vida amorosa e transformadora. **A dona Nilda**, sogra e amiga, que tem sido uma base de apoio e sensibilidade na minha vida cotidiana de amor e família. **Aos meus amigos**, que todos os dias me lembram e me mostram que eu não estou só e sou capaz de dar conta de tudo (vai dar certo). E, finalmente, **ao meu orientador Hugo Monteiro Ferreira** por me fazer chorar e, ao mesmo tempo, fazer emergir todo o potencial que eu tenho guardado, agradeço pelas conversas, orientações em meio a tantas demandas da vida acadêmica – principalmente – e da vida pessoal – porque também somos gente, né, professor? Obrigada pelos seus encorajamentos e por me lembrar sempre: volte aos seus objetivos. **A toda/os as/os minhas/meus professoras/es**, desde o meu ingresso na escola (aos dois anos de idade) até a minha pós-graduação, por contribuírem com o meu desenvolvimento e com o que hoje me tornei.

“O principal desafio é a gente dialogar com esta geração nova, sabe? Eu acho que a gente está numa escola que está muito aquém do que a gente precisa. É o modelo, os meninos evoluem muito rápido, a tecnologia evolui muito rápida, os interesses são outros e a gente ainda continua no quadro, com a sala neste formato que você está vendo [tradicional, cadeiras enfileiradas etc.], a gente precisa de mais apoio em relação a isso. A maior dificuldade é esta! (...) Dialogar com esta geração nova, que tem novas necessidades e a gente não tem como prover isso para os meninos, (...) não tem um espaço terapêutico, mais fluido, uma sala com colchão, com almofada que os meninos possam se debruçar, conversar, é só cadeira, mesa e um espaço reduzido (...)”

(Entrevista de uma professora do Município de Recife, em Pernambuco, participante deste estudo)

RESUMO

Com o intuito de compreender o clima escolar em sala de aula como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola, este trabalho visa à análise do clima escolar, evidenciando aspectos da prática pedagógica relacionados (in)diretamente aos procedimentos docentes, como a relação docente-discente, planejamento de ensino, processos de avaliação e compreensão sobre currículo. E, a partir disso, inter-relacionar os aspectos dessa prática pedagógica com a emergência do bullying escolar, ressaltando a relevância da abordagem transdisciplinar no enfrentamento ao fenômeno. Para isso, o percurso metodológico foi constituído por uma abordagem qualitativa, tendo como método, a Observação Participante e tendo como técnicas a Observação Exploratória, o Questionário e a Entrevista Semiestruturada para a construção dos dados empíricos. Como instrumentos, utilizaram-se o diário de campo, o gravador e a câmera fotográfica. Os resultados foram analisados tendo a teoria da Análise Interpretativa (ECO, 2005), como aporte. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da cidade do Recife-PE com interlocutoras(es) de 2 (duas) turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo elas(es): 03 (três) docentes e 45 (quarenta e cinco) estudantes. Em termos de etapas, foram realizados três momentos: 1) construção de dados teóricos e das ferramentas metodológicas; 2) observação participante e aplicação das ferramentas metodológicas produzidas com os interlocutoras(es) da pesquisa e 3) análise dos dados. Com isso, construíram-se dados empíricos sobre essas práticas para compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola. Essa construção se dá com o auxílio das obras de Ribeiro (2016), Sleiman (2016), Moraes e Navas (2015), Aron, Milicic e Armijo (2012), Faleiros (2008), bem como Blaya (2006), e Sacristán e Gómez (1998). Sabe-se da importância da prática pedagógica docente com seus diversos elementos didáticos em sala de aula, com vistas a cumprir o objetivo de levar as(os) alunas(os) a uma formação consistente, ampla e cidadã, para que se busque uma cultura de não violência nas escolas investindo em uma educação integral que envolva conteúdos curriculares e cidadania com uma abordagem transdisciplinar.

Palavras Chave: Clima Escolar; Bullying; Prática Pedagógica Docente; Transdisciplinaridade.

RESUMEN

Con el fin de entender el clima escolar en el aula como una posible estrategia para hacer frente al acoso escolar, este trabajo tiene como objetivo analizar el clima escolar, destacando aspectos de la práctica pedagógica relacionados (in)directamente con los procedimientos de enseñanza, como la relación de maestro-estudiante, planificación de la enseñanza, procesos de evaluación y comprensión del currículo. Y, a partir de eso, se interrelacionan los aspectos de esta práctica pedagógica con el surgimiento del acoso escolar, enfatizando la relevancia del enfoque transdisciplinario para enfrentar el fenómeno. Para ello, la ruta metodológica consistirá en un enfoque cualitativo con el método de Observación Participante, utilizando técnicas como la Observación Exploratoria, el Cuestionario y la Entrevista Semiestructurada para la construcción de datos empíricos. Como instrumentos, se utilizaron el diario de campo, la grabadora y la cámara fotográfica. Los resultados se analizaron utilizando la teoría del análisis interpretativo (ECO, 2005), como entrada. La investigación se llevó a cabo en una escuela municipal en la ciudad de Recife-PE con interlocutoras(es) de los últimos años de la escuela primaria - 45 (cuarenta y cinco) estudiantes, además de 03 (tres) maestras(os). En términos de etapas, hubo tres momentos: 1) construcción de datos teóricos y herramientas metodológicas; 2) observación participante y aplicación de herramientas metodológicas producidas con las(os) interlocutoras(es) de investigación y 3) análisis de datos. Con esto, se construyeron datos empíricos sobre estas prácticas para comprender el clima escolar en el aula, considerando la práctica pedagógica docente como una posible estrategia para hacer frente al acoso escolar. Como referencial teórico, fueron utilizadas las investigaciones y reflexiones de de Ribeiro (2016), Sleiman (2016), Moraes y Navas (2015), Aron, Milicic y Armijo (2012), Faleiros (2008), así como Blaya (2006) y Sacristán. y Gómez (1998). Finalmente, se sabe la importancia de la práctica pedagógica con sus diversas herramientas de enseñanza en el aula, especialmente, con la idea de cumplir el objetivo de proporcionar a los estudiantes una educación coherente, amplia y ciudadana, para que se instaure una cultura de no violencia en las escuelas que invierten en una educación integral que involucra contenido curricular y ciudadanía con un enfoque transdisciplinario.

Palabras clave: clima escolar; Acoso; Práctica pedagógica docente; Transdisciplinariedad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Clima nutritivo X clima tóxico

Quadro 2: Organização da escola quanto ao quadro de funcionárias(os)

Quadro 3: Distribuição quanto à estrutura física

Quadro 4: Quantitativo de Funcionárias(os) na Unidade de Ensino 2019

Quadro 5: Turmas de 2019

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *Continuum* saudável ↔ tóxico

Figura 2: Etapas da Educação Básica

Figura 3: Etapas para o combate à intimidação sistemática

Figura 4: Gráfico sobre a percepção do Clima escolar pelas(os) discentes

LISTA DE SIGLAS

BNCC	-Base Nacional Comum Curricular
EREM	- Escola de Referência em Ensino Médio
PPP	-Projeto Político Pedagógico
PIBID	-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Memorial.....	15
1.2 Apresentação.....	19
2 OBJETIVO	25
2.1 Geral	25
2.2 Específicos.....	25
3 QUESTÕES DE PARTIDA	26
3.1 Problema de pesquisa	26
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
4.1 Abordagem	27
4.2 Método.....	29
4.3 Técnicas de construção dos dados.....	30
4.3.1 Observação Exploratória ou sistêmica	30
4.3.2 Questionário.....	31
4.3.3 Entrevista Semiestruturada	33
4.4 Análise dos dados	33
4.5 Lócus da pesquisa	35
4.6 Interlocutores da pesquisa.....	35
4.7 Etapas da pesquisa empírica	35
4.8 Questões éticas relacionadas à pesquisa	37
5 O CLIMA ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA.....	39
5.1 O clima social em meio escolar: construindo ideias.....	40
5.2 A violência e o seu eco no clima da escola	43
5.2 Problematizando o clima: saudável ↔ tóxico.....	45
5.4 O Complexo na Transdisciplinaridade como pilar para promoção do fim das dualidades dicotômicas	47
6 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR COMO	

ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING

6.1 Práticas repetitivas de violência: a existência do bullying no cotidiano infanto-juvenil....	51
6.2 Constituição dos tipos de bullying e o estresse tóxico	54
6.3 Prática pedagógica em sala de aula para o combate ao sofrimento na escola	56
6.4 A metodologia da transdisciplinaridade e o objeto do estudo: diversidade.....	62
6.5 O <i>bullying</i> no contexto escolar: novas perspectivas de ensino.....	64

7 A ESCOLA QUANTO LUGAR DINÂMICO, DEMOCRÁTICO E TRANSFORMADOR: O CLIMA ESCOLAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA ENTENDER A EMERGÊNCIA DO FENÔMENO BULLYING.....

7.1 A escola, seu clima e prática pedagógica	67
7.2 Ecologia escolar.....	68
7.2.1 A escola e os documentos internos que a orientam	70
7.2.2 Estrutura física da instituição	70
7.2.3 Equipamentos e recursos materiais disponíveis	71
7.3 As (os) docentes e seu perfil geral.....	72
7.4 Contexto social escolar.....	74
7.5 Prática pedagógica e sala de aula	76
7.5.1 Relação docente-discente	78
7.5.2 Compreensão sobre currículo	79
7.5.3 Planejamentos de ensino.....	81
7.5.4 Processos avaliativos	82
7.6 O bullying e a escola	83
7.7 As(os) docentes e o que pensam sobre a escola	85
7.8 Entre o pensar e o vivenciar	87
7.9 As(os) estudantes e seus posicionamentos	88

8 A INCLUSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COMO ALTERNATIVA AS DUALIDADES DICOTÔMICAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DAS(OS) ALUNAS(OS)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DAS(OS) PROFESSORAS(ES)

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

INTRODUÇÃO

1.1 Memorial

“É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los [...] O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito.”
(ROUSSEAU)

Iniciar a vida acadêmica é um momento de várias descobertas e medo. Comigo não seria diferente. Aos dezessete anos, parece um pouco cedo e a imaturidade pode prejudicar a aprendizagem, mas vamos entender esta história, a partir de sua gênese. Em 14 de fevereiro de 1994, Wedja Maria Jesus de Lima, eu, nasce em Recife-PE. Na minha trajetória escolar, sempre estudei em escolas particulares. Inicialmente, passei por uma pequena escola, localizada no bairro do Ibura, Recife-PE, onde eu também morava. Minha mãe era dona da escola, juntamente com uma amiga, apesar de nunca haver tido formação na área da educação, cuidava de crianças e as ensinava no *Jardim de Infância*¹.

A escola não durou muito tempo e, quando fui à alfabetização, hoje primeiro ano, estudei em uma escola de freiras *Imaculada Conceição*. Pouco me lembro da minha trajetória nessa escola, no entanto, foi a primeira vez que estudei em um colégio grande com alunas(os) das séries iniciais até o Ensino Médio. Segundo a minha mãe, fui uma aluna dedicada, desde pequena. Consegui ser facilmente alfabetizada e tinha uma “tia”² bastante empenhada. Em contrapartida, pelo fato da escola ser grande, minha mãe disse que as(os) alunas(os) maiores eram agressivos/as com as crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Por conta disso, no meu terceiro ano, fui estudar no Colégio Souza Leão, localizado no bairro do Ipsep, Recife-Pe. Essa escola já era menor e possuía alunas(os) somente até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Consigo me lembrar de ter mais de um(a) professor(a) e já haver a noção de que minha/meu professor(a) e as pessoas que trabalhavam/faziam parte da comunidade escolar não eram meus/minhas “tios/tias”. Contudo, também não me lembro de muitas questões em relação à escola, mas, nessa época, já queria ser professora. Meus pais sempre tentaram dissuadir a minha vontade de seguir a carreira docente, já que ambos sempre trabalharam com o comércio e viviam no mundo dos “negócios”. Meu pai sonhava que eu fizesse o curso de Direito. No início, até acreditava ser uma boa possibilidade, porém nunca

¹ Como era chamada a Educação Infantil na época.

² Como ainda designamos os professores, principalmente, nas séries iniciais. Freire discute sobre isso no seu livro *Professora sim, tia não* (1997).

desisti da ideia de ser uma professora.

Ao chegar a minha quinta série, atual sexto ano, fui estudar no Colégio Decisão, localizado no bairro da Estância, também em Recife-PE. Nessa escola, segui até o Ensino Médio, concluindo minha formação colegial. A escola era bem estruturada e só funcionava com alunos das séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Nessa fase, eu possuía um(a) professor(a) para cada matéria e a escola nos preparava para o ingresso na formação técnica, voltadas para escolas como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Nunca ingressei nessas escolas, mas me lembro de que minha mãe me colocou no Colégio Decisão, para que eu fosse aprovada em escolas de Ensino Técnico, as quais tinham o ensino gratuito por serem instituições públicas e consideradas de qualidade, já que eu sairia do Ensino Médio com uma formação profissional e provavelmente empregada. Apesar das tentativas, quando logrei ser aprovada em uma dessas escolas, já estava no segundo ano do Ensino Médio e não queria atrasar um ano para ingressar em um ensino técnico, assim segui no ensino particular, buscando ser aprovada em algum curso de licenciatura, pois ainda não havia definido em qual área da formação docente eu queria me especializar.

Meus pais seguiram querendo que eu não escolhesse a licenciatura, no entanto, em 2012, eu escolhi prestar vestibular para Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e na Universidade de Pernambuco (UPE), Geografia no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e, somente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), eu coloquei o curso de Relações Internacionais a pedido da minha mãe³. Para minha sorte, fui aprovada em todos, menos no curso de Relações Internacionais, no qual fiquei no remanejamento.

Desse modo, optei por Licenciatura em Letras – Português e Espanhol⁴ - na UFRPE e segui em uma formação docente. No segundo semestre do curso, já fui aprovada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e entrei na escola, agora com outro olhar, o olhar de professora. Depois, fiz um intercâmbio voltado para professores de Espanhol em formação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que passei um semestre estudando na Universidade de Buenos Aires (UBA). Lá, aprendi muito sobre ser docente e sobre a Língua Espanhola.

No final de 2016, já havia concluído todas as disciplinas do curso de Letras. No entanto,

³ Minha mãe disse que pelo menos em uma opção eu escolhesse um curso que não fosse de licenciatura e, para agradá-la, atendi a seu pedido.

⁴ Apesar de nunca haver estudado espanhol, quis ampliar minha área de atuação. Durante toda minha formação escolar, estudei a Língua Inglesa.

por conta da greve nas universidades públicas, coleí grau apenas em Junho de 2017 e, desde já, ingressei na escola, assumindo turmas das Séries Finais do Ensino Fundamental. Durante a minha trajetória acadêmica, passei pelo ensino particular apenas uma vez quando atuei no curso de Fernando Beltrão (Madalena, Recife-PE), como monitora de Redação, preparando alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, atuei mais em escolas públicas, como EREM⁵ Trajano de Mendonça (Jardim São Paulo, Recife-PE), EREM Ginásio Pernambucano (Santo Amaro, Recife-PE), Escola Senador Nilo de Souza Coelho (Areias, Recife-PE) e Escola Lions do Parnamirim (Dois Irmãos, Recife-PE). Nessas escolas, atuei como PIBID⁶ e pelo Programa Mais Educação do Governo do Estado. Em cada uma dessas escolas públicas, observei realidades diferentes e com organizações totalmente distintas, apesar de serem todas do Estado de Pernambuco, principalmente pelo fato de nem todas serem de “referência”.

As escolas de referência surgiram em Pernambuco no Governo de Eduardo Campos e com o objetivo de destacar as escolas que são referências/modelos para as outras escolas do Estado. Assim, as EREM precisam mostrar resultados satisfatórios e se manter no *hanking* das melhores escolas públicas de Pernambuco, por isso as(os) alunas(os) passam constantemente por avaliações do Governo, como a do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco).

Apesar da Constituição Brasileira defender os direitos iguais entre as pessoas, vê-se que dentro do próprio Ensino Público, há uma segregação muito clara e apoiada pela implantação das EREM que não contemplam todas as escolas do Estado. Logo, as escolas tidas como EREM são privilegiadas e, dessa forma, atuei em escolas que possuíam ótimas estruturas, nas quais se encontram museus, bibliotecas bem equipadas e organizadas (as/os alunas/os podiam consultar ou pegar livros de sua preferência) com um acervo diferenciado, laboratórios de química, de biologia e até de matemática. Além disso, escolas que possuíam profissionais organizando esses espaços que são essenciais para a formação escolar das(os) estudantes e para a prática de um ensino transformador, observando os três tipos de conteúdos defendidos por Luckesi (2011) dentro da educação: o conceito (teorias gerais sobre diversos assuntos), o procedimento (para se atingir uma meta) e a atitude (experiências subjetivas de situações, que exigem três componentes: cognitivos, afetivos e de conduta).

Infelizmente, durante as minhas atuações nas escolas públicas, vi que uma pequena

⁵ EREM é a abreviação para Escola de Referência no Ensino Médio. Nem todas as escolas do estado possuem esse *status*.

⁶ PIBID é a abreviação de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

parcela da população carente tem acesso a essa educação, sendo essa realidade de escola reservada apenas a uma pequena elite. Ademais, percebi também que eram nos bairros considerados “melhores” economicamente da cidade de Recife que essas escolas de referência estavam localizadas.

Atualmente, atuo em duas escolas particulares, ambas com valores cristãos, localizadas em Jaboatão dos Guararapes-PE. Apesar de me adaptar bem às escolas, tenho bastantes conflitos e problemas com a questão da tolerância, do apreço a diversos tipos de conhecimento, assim como bastante dificuldade de trabalhar com a literatura em sala de aula⁷. Para melhor exemplificar a problemática, lecionei uma aula sobre danças no Brasil, na qual apresentei o jongo (dança de origem africana), a quadrilha, o coco, entre outras. Durante a aula, trouxe vídeos para que os alunos pudessem visualizar a dança e discutir sobre a origem histórica dessas manifestações culturais. Como atividade, pedi que as(os) alunas(os) fizessem um desenho que representasse cada uma dessas danças. Uma das alunas me disse que não podia realizar a atividade, pois a mãe dela não permitiria por se tratar da religiosidade africana. Logo, precisei parar a aula e explicar sobre a importância de se reconhecer as diversas manifestações artísticas e culturais, ainda que elas não façam parte da sua crença⁸. Esses acontecimentos dificultam bastante um trabalho que leve a(o) discente para além da realidade que ela(e) está inserida(o).

Além das escolas particulares, atuo também no Grupo de Estudo da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude (GETIJ), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o qual estuda/investiga as problemáticas da infância e da juventude na escola e nas suas relações com a transdisciplinaridade. As repercussões desse grupo se desdobram em questões que envolvem crianças, adolescentes, jovens e os processos de sofrimentos que os envolvem no âmbito da escola. É intenção do GETIJ investigar temáticas que se relacionem às questões de clima escolar, fenômenos de violência, bullying, *ciberbullying*, desafios e superação desses desafios no envolvimento com a formação de docentes e na prática pedagógica de docentes com crianças e adolescentes. O GETIJ é um grupo de estudos que contempla pesquisas no âmbito da graduação, da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

⁷ Sabe-se que a literatura toca em diversas fraquezas humanas e em questões consideradas ainda como tabus na sociedade. Por conta disso, é difícil o trabalho com o texto literário em uma escola que possui um paradigma extremamente redentor na visão de Luckesi (2011).

⁸ Por diversas vezes, falta à tolerância e o entendimento de que a construção do conhecimento e do reconhecer a(o) outra(o) como ser que tem distintas visões é muito importante. Infelizmente, este é apenas um dos exemplos de situações que tenho vivido em sala de aula que culmina em diversos tipos de violência e exclusão de tudo o que é diferente daquilo que se tem como valores únicos e verdadeiros.

Esta é um pouco da minha jornada escolar e acadêmica até aqui. Atualmente me formei no curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco (UPE). Na pesquisa de mestrado, interessava-me pelos estudos de práticas pedagógicas e, no GETIJ, iniciei estudos sobre bullying, violência e transdisciplinaridade. Desse modo, resolvi estudar sobre práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento da violência e percebi o quanto isso ainda é incipiente no Brasil, apesar de haver bastante casos e práticas de sofrimento, *bullying*, automutilação e suicídio nas escolas. Logo, a realização desta pesquisa me proporcionou voltar a participar da vida da escola pública, local que melhor me permite visualizar e suscitar as práticas de ensino com as quais me identifico.

Realizar essa reflexão da minha trajetória me fez perceber o meu crescimento durante esse processo o qual acredito que nunca terá fim. Além disso, ficou claro, para mim, o quanto as perspectivas teóricas que sempre estudei, desde meu ingresso na Universidade, estão dentro da minha formação e desse processo *continuum* que se dá nessa relação entre teoria e prática na construção da experiência docente.

Com a primeira conclusão de muitas que ainda virão desta difícil proposta de construir uma narrativa biográfica, espero ter entregado ao leitor uma bússola da autora para ler este trabalho, bem como me fortalecer dessas reflexões para melhorar minha vida profissional docente em sala de aula, mesmo com todas as dificuldades que a profissão possui.

1.2 Apresentação

Sabe-se que o fenômeno das violências e de suas formas específicas de manifestação, embora sejam discutidos em âmbito acadêmico, exigem constantes e insistentes reflexões, sobremaneira, com as(os) alunas(os)⁹ em sala de aula. Com efeito, há a necessidade de tratar essa temática, já que as crianças e (os/as) jovens sofrem com diferentes formas de representação da violência dentro e fora da escola: bullying, cyberbullying, racismo, homofobia e diversas intolerâncias que deságuam em sérios problemas psicológicos e físicos não somente para a vítima, mas também para todas(os) as(os) envolvidas(os), inclusive a(o) agressor(a). Diante dessa problemática, este trabalho pretende compreender o clima escolar em sala de aula como possível estratégia para o enfrentamento do bullying.

Parsons (1959) defende a escola como indissociável da sociedade, sendo aquela sua

⁹ Os termos “aluna(o)”, “estudante” e “discente” são utilizados como sinônimos neste trabalho. O mesmo ocorre com os termos “professor(a)” e “docente”.

representação em miniatura. Diante disso, as práticas de repressão e de violência que atingem a sociedade são transmitidas à comunidade escolar, a qual, assim como a sociedade, precisa se apropriar de iniciativas efetivas no enfrentamento à crescente intolerância. Logo, devem existir conteúdos escolares voltados para essa temática no perfil curricular das(os) discentes, para que as(os) estudantes compreendam a denominação da tolerância, apresentada por Freire (2005, p.11), como “a qualidade de conviver com o diferente: com o diferente, não com o inferior”, pois a escola pode ser o local de enfrentamento à violência ou de sua legitimação.

Desse modo, tem-se como objetivos compreender o clima escolar em sala de aula como possível estratégia para o enfrentamento do bullying em uma escola municipal da Região Metropolitana do Recife (RMR). Para isso, analisou-se o clima escolar, evidenciando aspectos da prática pedagógica, inter-relacionados (in)diretamente aos procedimentos docentes, como a relação professor(a)-aluna(o), o planejamento de ensino, os processos de avaliação e a compreensão sobre currículo. Ademais, inter-relacionar a emergência do bullying escolar com aspectos da prática pedagógica em sala de aula, ressaltando a relevância da abordagem transdisciplinar no enfrentamento ao fenômeno.

Nesse sentido, pensou-se no caráter complexo e multifacetado das violências e de sua conceituação, bem como se essas violências são um processo que pode culminar em um tipo específico de violência: o bullying escolar e como esse tipo específico de violência é suscitado na prática pedagógica em sala de aula. Desse modo, ressalta-se a importância de se compreender a(o) adolescente como um ser ativo que transforma, a(o) qual não pode ser despidido de sua condição identitária de ser adolescente e possuir outras muitas identidades (HALL, 2005), afastando-se de uma visão reducionista e adultocêntrica das juventudes. Nesse sentido, a intenção é refletir e agir com uma cultura de não violência nas escolas, investindo em uma educação integral.

Diante disso, tem-se a seguinte problemática: como a prática pedagógica docente, considerando uma abordagem transdisciplinar, pode promover a manutenção de um clima escolar saudável em sala de aula, com vistas ao enfrentamento do bullying? Espera-se que, com práticas pedagógicas docentes interativas, dialógicas e transdisciplinares, o índice de violência diminua na escola. Logo, a prática pedagógica é central com o intuito de promover transformações no ambiente escolar.

Para isso, o percurso metodológico foi constituído de uma abordagem qualitativa com o método da Observação Participante, tendo como técnicas a Observação Exploratória, o Questionário e a Entrevista Semiestruturada para a construção dos dados empíricos. Como

instrumentos, utilizaram-se o diário de campo, o gravador e a câmera fotográfica. Os resultados foram analisados tendo a teoria da Análise Interpretativa (ECO, 2005) como aporte. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da cidade do Recife-PE com interlocutoras(es) de 2 (duas) turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo elas(es): 03 (três) docentes e 45 (quarenta e cinco) estudantes, para as(os) quais foram adotados nomes fictícios no decorrer deste trabalho. Em termos de etapas, pensou-se em três momentos: 1) construção de dados teóricos e das ferramentas metodológicas; 2) observação participante e aplicação das ferramentas metodológicas produzidas com as(os) interlocutoras(es) da pesquisa e 3) análise dos dados construídos.

A transdisciplinaridade não é um avanço da interdisciplinaridade e nem uma roupagem diferente para a disciplinaridade. A *trans* é humana. Dessa maneira, por ser humana, está submetida a todas as “variações históricas, culturais, sociais, afetivas, cognitivas, espirituais, éticas, morais, geracionais, que a condição humana propõe”. (FERREIRA, 2016, p. 15). Nessa visão, a complexidade é indissociável do fenômeno estudado, de modo que a transdisciplinaridade transite de maneira manante entre as várias possibilidades do real.

Com isso, os fenômenos investigados neste trabalho partiram do reconhecimento da complexidade e da necessidade de realizar esse movimento entre os diferentes níveis de realidade possíveis. Logo, para o trabalho com a temática do clima escolar, bullying e prática pedagógica em sala de aula do ponto de vista da transdisciplinaridade, foram utilizadas as obras de Ribeiro (2016), Sleiman (2016), Moraes e Navas (2015), Aron, Milicic e Armijo (2012), Faleiros (2008), bem como Blaya (2006), e Sacristán e Gómez (1998).

Sabe-se da importância da prática pedagógica docente com suas diversas ferramentas didáticas em sala de aula, com vistas a cumprir o objetivo de levar as(os) alunas(os) a uma formação consistente, ampla e cidadã. Diante disso, foram construídos dados empíricos sobre essas práticas para compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente, como possível estratégia para o enfrentamento do bullying em uma escola municipal da cidade de Recife-PE. Nesse sentido, pode-se encontrar o potencial prático e o desenvolvimento dos elementos teóricos no ensino, havendo a necessidade de desconstruir a visão dicotômica entre saber e ensino.

Ao debater a temática da violência, do bullying e da prática pedagógica em sala de aula, este trabalho também fomenta a importância de vincular teoria e prática, pois Ferreira (2007, p. 52) afirma que “Hoje em dia, o discurso sobre o professor compreende um profissional dotado de saber específico e de competência para ensinar”. Isto é, saber específico (teoria) e competência para ensinar (prática). No entanto, a efetivação dessas

práticas em conjunto com os saberes sobre essas ações ainda é pouco considerada, já que subjaz uma visão dicotômica entre esses dois fenômenos tão presentes na escola. Desse modo, deve-se desfazer a visão dicotômica (teoria ou prática) e perceber ambas como um processo que ocorrem juntas, inclusive nas práticas pedagógicas e em suas ferramentas didáticas. Nesse sentido, Pimenta (2008) lembra que a teoria não está e não pode ser desvinculada da prática, pois, se isso acontecer, não se dominará a teoria com propriedade e só se construirão “saberes disciplinares”.

Finalmente, espera-se contribuir para a necessidade de estudos sobre o bullying e os desafios pedagógicos presentes na sala de aula, uma vez que as(os) alunas(os) construam uma postura crítica diante desses fatos, por meio do acesso a discussões mediadas pelas(os) professoras(es) sobre as manifestações de intolerância na comunidade escolar. Nesse curso, essa reflexão deve ser suscitada pela(o) docente e pela postura pedagógica adotada nesse movimento em sala de aula, para que as(os) próprias(os) alunas(os) se dediquem ao enfrentamento da violência. Nessa trilha, as(os) discentes construirão o conhecimento, de maneira que lhes faça sentido e corresponda as suas expectativas sobre a importância da escola para a formação de uma sociedade tolerante, humana e cidadã, já que, assim como na sociedade, a escola é um espaço permeado pela violência, principalmente, devido a sua organização como instituição.

Há elementos externos ao espaço escolar, como família, igreja, pressão social, caos econômico, entre outros, que levam a representações e manifestações de violência na escola entre os pares e são relevantes para a compreensão de ações, situações e comportamentos, já que Mafessoli (1998), em sua obra “O elogio da razão sensível”, fala que se deve compreender o outro antes de negá-lo ou estigmatizá-lo pelos seus atos. Nesse sentido, na história do ensino no Brasil, vê-se que os documentos promovidos pelo Ministério da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defendem a presença de elementos como o autoconhecimento e o autocuidado na discussão de sala de aula, mas não definem como e, especificamente, em quais espaços isso deve acontecer.

Teóricos como Nildo Viana e Renato Gomes Vieira (2002) apresentam a diferenciação entre o conceito de violência na escola e violência escolar¹⁰, sendo aquela gerada pela própria instituição escolar e esta que não é produzida pela escola, mas se manifesta nela. Nessa perspectiva, as motivações para a ocorrência da violência pode ter como fonte extraescolar ou pode surgir por pressões disciplinares da própria escola.

¹⁰ Aqui não haverá essa distinção, já que a proposta é verificar as temáticas de violência escolar e na escola que aparecem na prática pedagógica em sala de aula.

Inicialmente, será apresentado o desenho metodológico da investigação e das ferramentas para a construção dos dados com o intuito de contemplar as categorias teóricas escolhidas para dar conta dos objetivos da pesquisa, sendo elas: Clima escolar; Bullying; Prática pedagógica; e Transdisciplinaridade. Antes dos fundamentos teóricos, são apresentados os instrumentos e os procedimentos de investigação e de análise dos registros e, posteriormente, serão detalhadas as questões éticas para o desenvolvimento da pesquisa que contará com participação direta de adolescentes (alunas/os) e professoras(es).

Para a realização dessas discussões, esta pesquisa é tecida no primeiro capítulo sobre *O clima escolar e a prática pedagógica em sala de aula*, no qual será debatido o conceito de clima escolar bem como a importância da prática na constituição desse clima. Além disso, outros conceitos serão discutidos como o da violência e seu eco no clima da escola, a dualidade presente na distinção entre clima positivo e clima negativo, assim como a transdisciplinaridade como uma proposta para o fim das dualidades, inclusive na observação do clima.

Já no segundo capítulo, será realizada uma reflexão sobre *A prática pedagógica docente sob a ótica transdisciplinar como estratégia para o enfrentamento do bullying*, evidenciando o conceito do fenômeno bullying, sua origem, suas características, bem como suas possíveis causas e consequências. Ademais, haverá uma discussão específica sobre a prática pedagógica docente e a metodologia transdisciplinar para promover a diversidade na unidade. Desse modo, novas perspectivas e didáticas da prática pedagógica em sala de aula serão fomentadas a partir da reflexão sobre as práticas tradicionais e recorrentes no contexto educacional escolar, diante de alguns aspectos como a relação docente-discente, o planejamento de ensino, os processos de avaliação e a compreensão sobre currículo.

Logo, será realizada uma introdução sobre o conceito da transdisciplinaridade e como essa perspectiva epistemológica e metodológica pode contribuir para a prática docente e para um clima social escolar agradável e propício a aprendizagem. Nesse sentido, será abordada a transdisciplinaridade como um campo de estudo que vem crescendo e se desenvolvendo no Brasil como uma proposta de ver o mundo reconhecendo a sua complexidade, os seus diferentes níveis de realidade e o terceiro incluído.

Para finalizar, será realizada a análise dos dados construídos durante a produção desta pesquisa nos tópicos *A escola quanto lugar dinâmico, democrático e transformador: o clima escolar e a transdisciplinaridade para entender a emergência do fenômeno bullying* e *A inclusão da prática pedagógica docente como alternativa as dualidades dicotômicas*. Os conhecimentos teóricos debatidos durante a investigação foram cruzados com as falas

das(os) discentes e das(os) docentes de uma escola municipal da cidade de Recife-PE.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente, como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola.

2.1 Específicos

- ✓ Analisar o clima escolar evidenciando aspectos da prática pedagógica inter-relacionados (in)diretamente aos procedimentos docentes.
- ✓ Inter-relacionar a emergência do bullying escolar com aspectos da prática pedagógica em sala de aula, resultando a relevância da abordagem transdisciplinar no enfrentamento ao fenômeno.

3 QUESTÕES DE PARTIDA E PROBLEMA DA PESQUISA

Há compreensão por parte da(o) professor(a) em sala de aula sobre a existência de violência e do fenômeno bullying? Há a compreensão que o bullying, bem como as violências que o suscita pode ser combatido com práticas pedagógicas? Se a(o) docente assume uma postura consciente pode efetivamente amenizar diversas violências comuns no ambiente escolar e promover um clima positivo para o desenvolvimento das(os) adolescentes? Um trabalho de conscientização do fenômeno e fomento de atitudes de respeito à diversidade poderá contribuir para o fortalecimento das(os) estudantes para não permitir que o fenômeno da violência seja um causador do desenvolvimento de um estresse tóxico para a(o) jovem? De que forma pode-se permitir que os estudantes assumam o protagonismo no trabalho com as diversas violências que surjam no cotidiano escolar e promovam um ambiente de clima saudável?

3.1 Problema de Pesquisa

Questão principal: como a prática pedagógica docente, considerando uma abordagem transdisciplinar, pode promover a manutenção de um clima escolar saudável em sala de aula, com vistas ao enfrentamento do bullying?

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“É preciso incorporar a incerteza e as emergências como categorias permanentes de busca científica e mediação da realidade”.

(Cândida Moraes e Batalloso Navas)

4.1 Abordagem

Esta pesquisa se alicerça em uma abordagem qualitativa pelo fato de ser esta uma investigação do campo de estudo da transdisciplinaridade. Sabe-se que, em uma pesquisa social que adota esse embasamento, considera-se a criatividade, a multidimensionalidade e o diverso dentro da construção e da análise de dados.

Nesse sentido, pode-se ver a importância da criatividade na pesquisa em “A arte de pesquisar” de Mirian Goldenberg (2017, p. 68), em que ela problematiza a construção de um projeto de pesquisa e o ato de pesquisar, apresentando-os como um “(...) jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente”. Logo, esse olhar que não rejeita a incerteza e promove a criatividade é coerente com a proposta transdisciplinar de conceber ciência.

Assim como na obra de Goldenberg (2017), em Minayo (2016), discute-se sobre a pesquisa como arte que se exige criatividade da(o) pesquisador(a). Na sua obra, ela apresenta o capítulo “O desafio da pesquisa social”, mostrando a hegemonia da ciência no mundo ocidental, existindo duas razões para isso: sua capacidade de responder a questões técnicas e práticas e sua relação com a tecnologia.

No entanto, sabe-se que os problemas essenciais da sociedade como a pobreza, a fome e a violência, a ciência ocidental não conseguiu resolver. Diante disso, vê-se que “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2016, p. 10). Daí surge um grande embate sobre a “cientificidade” das ciências sociais. Boaventura de Sousa Santos (2006) em sua obra “Um discurso sobre as ciências” fala sobre o fim desse embate e dessa visão dicotômica entre ciências naturais (estudos quantitativos) e ciências sociais (estudos qualitativos) como perfil de uma nova ordem científica emergente que põe fim a esse confronto. Nesse sentido, a transdisciplinaridade parece ter como consequência desse novo perfil de ciência não dicotômico e que não exclui a complexidade, aceitando as incertezas como parte do processo científico.

Logo, “a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer: ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas (...) de realização” (MINAYO, 2016, p. 11). As ciências da natureza foram pioneiras no campo da cientificidade, entretanto, como defende Boaventura de Sousa Santos (2006), todo conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, é necessário que haja uma superação das distinções como a de sujeito/objeto. Sabe-se que o objeto das ciências sociais é histórico e a provisoriedade e o dinamismo são características de qualquer questão social, pois o objeto¹¹ de estudo nas ciências sociais possui consciência histórica, além de ser ideológico e possuir uma identidade entre essa(e) interlocutor(a) e esse objeto dinâmico.

Por fim, o objeto das ciências sociais é qualitativo por essência e a pesquisa vincula pensamento e ação, bem como a realidade. No caso da adoção de uma perspectiva transdisciplinar, há uma impossibilidade de desvincular os fenômenos e a necessidade de religá-los não somente no real, mas também no pensamento. Nesse sentido, para realizar a pesquisa, precisamos da teoria, assim como precisamos dos dados empíricos e devemos vinculá-los para a construção da nossa investigação, através de várias estratégias, como a observação, a entrevista, o questionário etc. Diante disso, o ciclo da pesquisa qualitativa constitui a fase exploratória, a fase de campo e o tratamento e análise do material, em um processo com “(...) produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório.” (MINAYO, 2016, p. 26).

Nesse curso, “Um projeto é fruto do trabalho vivo do pesquisador” (MINAYO, 2016, p. 29) e artesanal, sendo a pesquisa um trabalho artístico e a ideia é construir o nosso projeto utilizando o labor científico sem deixar de lado a nossa criatividade e singularidade para a construção de um trabalho cheio de especificidade.

Para a composição desta pesquisa, considera-se que estamos lidando com questões humanas que envolvem violência, autoestima, exclusão e não se pode simplificar essa investigação apenas com reducionismos numéricos, desconsiderando a complexidade prevista no campo de estudo da transdisciplinaridade. Logo, a escolha pela abordagem qualitativa é coerente com a proposta investigativa, ademais de compreender que não existe dicotomia na pesquisa quali-quantitativa, mas sim existe uma compreensão diferenciada sobre a produção de pesquisa empírica e teórica.

¹¹ Apesar de mantermos a nomenclatura “objeto” utilizada pelos autores, sabemos que ele não é um objeto, pois ele é vivo e se transforma.

4.2 Método

Considerando a abordagem qualitativa, optou-se pela utilização do método da Observação Participante, já que o sentido da visão, do tato, do olfato e da audição são extremamente importantes na constituição de dados, sendo o ato de observar, a única maneira de unir todos esses sentidos com a construção presencial dos dados ao vivo pela pesquisadora. Logo, esta é uma opção extremamente rica e coerente para entender sistematicamente, dentro da complexidade dos fatos, aquilo que está sendo estudado.

Percebe-se que a observação é o meio mais utilizado pelo ser humano para conhecer e compreender tudo o que compõe o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, tenta-se, na nossa investigação, realizar o estudo sobre o clima social escolar em sala de aula, destacando-se as práticas pedagógicas do docente na construção desse clima. Com isso, foram observadas pessoas (alunas(os) e professoras(es), coisas (composição/estrutura da sala de aula, instrumentos físicos pedagógicos utilizados, etc.) e situações (elementos abstratos, como relação docente-discente, planejamento de ensino, processos de avaliação e compreensão sobre currículo).

Para Mónico et al. (2017), a Observação Participante tem sua origem nas pesquisas etnográficas, em que a(o) observador(a) tem uma participação ativa na construção dos dados sendo necessário que a(o) pesquisador(a) saiba se adaptar a situação que ela(e) deseja compreender. Logo, esse método representa um recurso importante para a observação sistemática da prática pedagógica na sala de aula, bem como para a visualização detalhada do clima social no contexto da emergência do fenômeno bullying, já que é algo muitas vezes silenciado e escondido pelas(os) próprias(os) alunas(os) por motivo de vergonha. Diante disso, a(o) pesquisador(a) poderá realizar uma análise mais específica, com o olhar voltado para o cotidiano das experiências de exclusão, negação, frustração, violências e enfrentamentos ligados às situações advindas do bullying ocorrido no ambiente escolar.

A temática do bullying é bastante silenciada e delicada, sobre a qual as(os) alunas(os) não costumam dialogar ou assumir que existe. Quando a(o) pesquisador(a) ingressa no contexto da sala de aula, visualizando a prática da(o) professor(a) e as reações das(os) alunas(os), ocorre uma maior proximidade com o ambiente do grupo a ser investigado, podendo emergir naturalmente os fenômenos estudados, os quais deram dados mais realísticos para que a(o) pesquisador(a) pudesse efetuar interpretações sobre o contexto observado com maior correspondência ao modo como as(os) interlocutoras(es) vivenciam suas realidades e lidam com elas. A escolha desse método parece uma ótima possibilidade para imergir e compreender

o clima social presente na sala de aula, bem como a importância da prática pedagógica docente nesse contexto.

Diante disso, a(o) pesquisador(a) deve agir cautelosamente com instrumentos bem definidos para a descrição dessa realidade, assim como na atuação da interpretação dos fatos, pois é importante proceder de forma não “intrusiva” para não adulterar atos e ações da(os) interlocutoras(es), com a consciência de que as futuras técnicas podem ser usadas para que a(o) pesquisador(a) compreenda questões que não foram elucidadas durante a observação (CORREIA, 2009).

Para essas(es) autoras(es), o método da Observação Participante na abordagem qualitativa é essencial e atravessa toda a pesquisa, sendo importante desde a formulação do problema, até a construção e interpretação dos dados, passando por todo o processo.

4.3 Técnicas de construção dos dados

No fomento das técnicas de construção dos dados, pensou-se na importância de buscar estratégias para facilitar as emergências das questões estudadas. Para os elementos empíricos serem bem encaminhados e suscitar dados bem-sucedidos, é necessário o uso de 3 (três) técnicas para os procedimentos da pesquisa: a) Observação exploratória; b) Questionário e c) Entrevista Semiestruturada.

4.3.1 Observação Exploratória ou Sistêmica

Essa técnica da pesquisa exploratória ou sistêmica é muito utilizada nas pesquisas sociais para a obtenção de informações. Faz-se importante o uso dela neste trabalho por ser mais uma estratégia para se aprofundar no ambiente que será investigado, já que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 188):

estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante.

Logo, a observação é importante para comprovar teorias, discursos, fatos, práticas e hipóteses. Com essa técnica, a(o) pesquisador(a) atenta(o) pode conseguir compreender situações subjetivas que compõem o estudo, as quais são mais difíceis de ser veladas no cotidiano observado.

Neste momento, a relação entre os pares investigados, bem como da(o) professor(a) com esses pares foram ressaltadas, de modo que as(os) discentes tenham voz e sejam vistos em sua dinâmica interna de relacionamentos e conflitos. Em um estudo com um perfil crítico que deseja investigar questões objetivas e subjetivas relacionadas à prática pedagógica em sala de aula e ao clima social escolar presente nesse contexto entre alunas(os) e professoras(es), o uso dessa técnica parece eficaz para a compreensão desse ambiente e de suas múltiplas determinações.

Ao considerar o objetivo geral desta investigação, é relevante durante a observação a análise de documentos utilizados pelas(os) professoras(es), como os planejamentos de ensino das(os) docentes e as atividades propostas e avaliativas, para a compreensão das perspectivas e abordagens que subjazem essas práticas, percebendo se são considerados aspectos da transdisciplinaridade, sendo eles: a complexidade, a incerteza, o reconhecimento dos níveis de realidade e do terceiro incluído.

Os documentos por si só são fontes de dados para o investigador. Pimentel (2001, p. 179) destaca que “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.”. Logo, a partir da técnica da Observação Exploratória, foi realizada a análise desses documentos, os quais fazem parte da prática pedagógica docente, de acordo com as questões que estão sendo investigadas pela pesquisadora.

Nesse sentido, a Observação Exploratória servirá também para visualizar como a(o) docente vê a prática e que concepção de educação possui, de modo que se evidenciem as abordagens nas quais a(o) professor(a) se baseia para produzir e pensar sua prática. Além disso, poderá ser identificada a concepção de violência e bullying que essa(e) professor(a) tem, como ela(e) vê a relação aluna(o)-professor(a), qual sua compreensão de currículo e se a(o) docente entende que há prevenção e conscientização em relação ao bullying. Essa técnica de construção de dados irá propiciar o entendimento dos conhecimentos epistemológicos que a(o) professor(a) possui acerca de sua prática em sala de aula. Essa escolha pode ser de fundamental importância para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

4.3.2 Questionário

Para auxiliar a construção de dados do primeiro e do segundo objetivo de pesquisa pretendidos, foi feito o uso do questionário. A intenção foi compreender o clima escolar, por parte da(os) docentes e por parte das(os) discentes, de modo que se evidenciem aspectos da prática pedagógica em sala de aula inter-relacionados a emergência do bullying.

Essa técnica fomenta em dados textuais que, para Bauer & Gaskel (2015, p. 189), “(...) os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam”. Logo, é importante analisar esses dados a partir de uma perspectiva que colabore com a visualização desses pensamentos e ideias que estão refletidas nas palavras escritas pelas(os) interlocutoras(es).

Nesse sentido, o questionário foi a primeira técnica aplicada para a seleção das(os) interlocutoras(es) da pesquisa que mais se adequem e/ou se motivem para a temática que se pretende investigar. Este instrumento é composto por uma série sistemática de perguntas que foram respondidas por escrito e com questões de múltipla escolha presencialmente. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) apontam que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”. No entanto, caso seja necessária à presença da(o) pesquisador(a) para que sejam sanadas dúvidas sobre a pesquisa e os termos éticos e de responsabilidade, pensa-se na possibilidade, sem que a(o) investigador(a) permaneça durante a aplicação do questionário.

Essa técnica pode ajudar na seleção da(os) interlocutoras(es), bem como na construção dos dados para a análise do clima e das práticas fomentadas em sala de aula voltadas ao fenômeno do bullying, caso haja essa prática. Com isso, as perguntas foram pensadas objetivando a clareza e com a tentativa de evitar erros de interpretação. Sobre isso, Manzato e Santos (2016) dizem que as questões podem ser abertas (resposta com livre escrita do interlocutor) ou fechadas (respostas pré-escolhidas pelo investigador). No caso desta pesquisa, as duas possibilidades foram realizadas.

Como se tratam de perguntas para adolescentes no final do Ensino Fundamental e docentes, foi realizado um questionário prático e diretamente relacionado às seguintes categorias para a(o) professor(a): “relação docente-discente”; “relação entre as(os) discentes”; “planejamento de ensino”; “planejamento de avaliação” e “compreensão sobre currículo”; já para as(os) estudantes: “relação com a(o) docente”; “relação entre pares”; “clima em sala de aula”; e “reflexão sobre sua aprendizagem”. Com a aplicação do questionário, foram construídos dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, fatos, entre outros. Além disso, nas questões abertas, pôde-se ver os sentimentos das(os) interlocutoras(es) sobre os diversos estados e situações que ocorrem no contexto de sala de aula, já que em alguns casos essas pessoas fizeram questão de identificar ou explicar sobre as indagações suscitadas no questionário.

4.3.3 Entrevista Semiestruturada

A Entrevista Semiestruturada permite que a(o) entrevistador(a) produza questões pré-definidas, entretanto, tenha liberdade de colocar questões no momento da realização, caso surja algum interesse no desenrolar da entrevista. Nesse curso, as questões definidas anteriormente servem como parâmetro para a(o) entrevistador(a), mas não tem a função de ditar a forma como a entrevista vai se desenvolver. Essa técnica foi aplicada com as(os) professoras(es) e as(os) alunas(os).

Com a entrevista, tem-se o contato com as(os) interlocutoras(es) da pesquisa e as dúvidas que não foram elucidadas na Observação Exploratória ou no Questionário puderam ser discutidas durante essa técnica. Nesse sentido, podem-se construir dados, a partir das outras técnicas que já foram aplicadas especificando questões não muito bem elucidadas e suscitando a temática investigada: práticas pedagógicas no enfrentamento ao bullying. Logo, a entrevista permitiu ouvir de forma mais espontânea as ideias e opiniões que já foram inicialmente levantadas no questionário.

Essas 3 (três) técnicas de construir os dados ajudaram no percurso investigativo, tendo a clareza dos limites temporais impostos em uma dissertação de mestrado. Para cumprir com esses objetivos dentro da abordagem, do método e das técnicas escolhidas, foram utilizados os seguintes instrumentos: o diário de campo, o gravador e a câmera fotográfica.

4.4 Análise de dados

Como já mencionado, para a análise dos dados construídos, foi utilizado ECO (2005), o qual apresenta a Análise Interpretativa, em que defende o ato de interpretar um texto como uma maneira de usá-lo. O objetivo é mostrar que há um valor maior na interpretação do texto em detrimento de seu uso, pois “(...) defender a interpretação do texto contra seu uso não significa que os textos não podem ser usados. Mas o livre uso deles nada tem a ver com sua interpretação, visto que interpretação e uso sempre pressupõem uma referência ao texto-fonte; quando mais não seja, como pretexto” (ECO, 2004, p.18).

Nesse sentido, o livre uso do texto parece mais comum e banal, o qual todas(os) podem ter acesso e realizar seu benefício, entretanto, sua interpretação exige uma referência direta a esse texto-fonte, bem como um enfoque nesse texto de referência para que ele sustente a análise, ou melhor, a interpretação. Logo, neste trabalho, os textos foram analisados seguindo alguns passos (desde a sua construção, passando pelas primeiras leituras dos textos até a interpretação

do material) e de acordo com as categorias presentes nos objetivos da pesquisa, como a de Clima escolar; Bullying; Prática pedagógica; e Transdisciplinaridade. O material construído a partir das Técnicas utilizadas nesta investigação foi explorado, à medida que foram se realizando as devidas interpretações, reflexões e apresentação dos resultados.

Diante disso, a ideia é que toda interpretação é uma criação, não havendo uma mais verdadeira que outras, mas diferentes perspectivas e olhares sobre um texto fonte que é a sustentação dessa interpretação. Mais uma vez, a visão transdisciplinar de compreender essa interpretação não como uma verdade inabalável ou uma única possibilidade, contudo, uma construção que possuem diversos níveis de realidade a ser desvelado e interpretado. Assim, vê-se um método desenvolvido nas ciências literárias e sociais para a análise de textos, de modo que se possa produzir inferências de um texto focal para seu contexto social, objetivando-o, sem negar outras possibilidades ou excluir outros níveis de realidade.

Nesse sentido, a Análise Interpretativa nos auxilia para compreender os valores, cosmovisões, opiniões, preconceitos, situações e, em nosso caso específico, atitudes e compreensão sobre concepção de ensino, currículo e avaliação envolvidos da prática pedagógica em sala de aula. Nessa visão, o *corpus* foi submetido a procedimentos analíticos sem anular as impressões e sensibilidades da pesquisadora, acentuando as subjetividades e impressões vivenciadas em momentos de observação, método utilizado nesta investigação.

Com isso, é necessário manter o rigor ético de uma pesquisa, sem deixar de realizá-la com intuição, criatividade e imaginação, podendo ser incluído nesses elementos o reconhecimento da incerteza apontado na visão transdisciplinar, a qual faz parte dos processos, fenômenos e situações humanas. Em uma pesquisa com abordagem qualitativa, com o método da Observação Participante e com as técnicas aqui elencadas, é coerente o uso da Análise Interpretativa em uma perspectiva crítica, na qual foram categorizadas e contextualizadas as questões de pesquisa com uma estrutura metodológica que se aproxima do reconhecimento da complexidade e da incerteza ao redor dos elementos que foram ressaltados neste trabalho.

Com esse intuito, a abordagem qualitativa e o uso da transdisciplinaridade que atravessa todo este estudo sendo mais que uma teoria, mas a emergência de um modo de ver e reconhecer as coisas, pessoas, fatos e situações do mundo, são talvez essenciais para tratar da problemática suscitada em nossos objetivos de pesquisa.

4.5 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa é o local no qual construímos os dados da pesquisa. A sua escolha se deu pela possibilidade de realização da pesquisa a partir da temática escolhida de modo que atenda ao problema da investigação, aos objetivos – geral e específicos – e as(os) interlocutoras(es) participantes. Diante disso, a pesquisa empírica foi realizada em uma escola da rede pública municipal situada na cidade do Recife-PE que oferece os últimos anos do Ensino Fundamental. O critério para a decisão da escola se deu por uma conversa prévia com a gestão e o reconhecimento que a escola lida com o fenômeno do bullying com bastante frequência, já havendo outras pesquisas de outros cunhos sobre esse fenômeno na escola. Foi levado também em consideração o acolhimento da pesquisa na instituição e pelas(os) interlocutoras(es) que foram diretamente participantes.

4.6 Interlocutores da pesquisa

As(os) interlocutoras(es) da pesquisa serão 3 (três) docentes e 45 (quarenta e cinco) discentes do sétimo ano do Ensino Fundamental. A participação das(os) interlocutoras(es) na pesquisa nos ajudou a compreender o clima escolar na sala de aula, bem como a prática docente relacionando-a aos seguintes aspectos: relação aluno-professor, planejamento de ensino, processos de avaliação e compreensão sobre currículo. Essa participação será essencial para o alcance dos objetivos da pesquisa e a construção de dados para posterior análise.

4.7 Etapas da pesquisa empírica

Etapa 1. Início das aulas para cumprimento das disciplinas obrigatórias e eletivas no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Etapa 2. Início da construção do projeto e leitura de teóricos sobre metodologia de pesquisa, bem como orientações para definição de tema, problema de pesquisa e objetivos.

Etapa 3. Escolha do lócus (escola). Nesta etapa, foi selecionada a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos já

elencados. Essa escolha se deu pelo acolhimento da pesquisa na instituição e a informação de que existe o fenômeno bullying nesse ambiente.

Etapa 4. Apresentação da Pesquisa à gestão escolar. Aqui, foi exposto o caminho da pesquisa, o cronograma das ações, bem como a realização dos primeiros contatos com alunas (os) que, em uma etapa posterior, serão observadas(os) e entrevistadas(os), com a intenção de construir os dados para responder aos objetivos traçados. Nesta etapa, iniciou-se a solicitação dos documentos às(aos) professoras(es) nos quais elas(es) baseiam sua aula.

Etapa 5. Observação exploratória do espaço escolar e, mais especificamente da sala de aula. Aqui se deu início a primeira técnica de pesquisa, a qual ocorre assim que a investigadora entra na escola. Através dessa técnica, observou-se o espaço físico e, especificamente, as aulas, a prática docente, a relação entre os pares e os instrumentos pedagógicos físicos e simbólicos presentes nesse espaço. Esta etapa será transversal a toda a pesquisa, já que ela será aplicada do início até o final deste estudo.

Etapa 6, 7 e 8. Questionário com as(os) professoras(es) e estudantes. Etapa em que foi aplicado o questionário sobre as questões investigadas com perguntas fechadas e uma aberta. Esta foi a segunda técnica utilizada para a construção de dados e definição da turma e das(os) professoras(es) que participaram das futuras etapas da pesquisa. Neste momento, ocorreu a assinatura das (os) participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Etapas 9. Entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes. Aqui será definido o número de participantes da entrevista, a partir da seleção da turma feita nas etapas 4, 5 e 6. A investigação ocorreu com 03 (três) professores de diferentes disciplinas em uma única turma.

Etapa 10. Observação Exploratória das Aulas. Nesta etapa, foi realizada a observação das aulas da(os) docentes selecionadas(os) para a pesquisa. A importância desta etapa está no fato de haver a visualização do que foi escrito nos documentos, percebendo a prática pedagógica docente frente ao fenômeno do bullying, bem como realizando a análise do clima escolar na sala de aula para responder aos objetivos de pesquisa traçados. Aqui ocorre também uma análise dos documentos produzidos pelas(os) professoras(es) e que servem de guia para as suas práticas. Será percebida a concepção de ensino, de currículo e de avaliação que a discente tem em sua sala de aula, bem como a relação que possui com o alunado. É possível visualizar nesses documentos também o modo como o bullying é trabalhado e se leva a conscientização e transformação das(os) estudantes. Vê-se que esta técnica é transversal a diversas outras etapas da pesquisa.

Etapa 11. Início da análise de dados. As análises foram realizadas fora da escola com o amparo dos fundamentos teóricos propostos para a investigação e com as devidas orientações

para a concepção da dissertação. Para o bom andamento desta etapa, é necessário que as etapas anteriores a esta tenha sido realizada de maneira satisfatória com construção de dados relevantes e voltados para as problemáticas levantadas neste estudo.

Etapas 12 e 13. Construção da dissertação. Esta é outra etapa transversal à pesquisa, já que, desde já, iniciou-se a construção da dissertação com a definição do problema, dos objetivos, do caminho metodológico e da fundamentação teórica. No entanto, neste momento, ocorreram orientações para ajustes após a construção e análise dos dados, visando à defesa do trabalho. Deve-se haver uma reflexão sobre o processo e a escrita, assim como o esforço da pesquisadora para produzir os dados com suas/seus interlocutoras(es) da maneira mais proveitosa possível, analisando-os e discutindo-os na pesquisa de forma objetiva, de acordo com o referencial teórico proposto.

4.8 Questões éticas relacionadas à pesquisa

Para a concretização desta pesquisa, foi pensado no documento de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), o qual detalha os objetivos da pesquisa e como ela será realizada para as(os) possíveis participantes. Durante a observação, foram escolhidas as duas turmas que poderiam participar desta investigação de acordo com os objetivos da pesquisa. Neste momento, também foram selecionados três professoras(es) possíveis participantes a partir de seus horários nas turmas pré-escolhidas. A partir disso, foram disponibilizados os documentos para as(os) interlocutoras(es), as(os) quais levaram para casa e trouxeram devidamente preenchidos e assinados, caso elas(es) aceitassem e confirmassem a participação.

Além disso, em sala de aula, também foi explicada a presença da pesquisadora para as turmas que aceitaram e foram bastante acolhedoras. Muitas(os) discentes conheciam a pesquisa sobre violência na escola, pois havia outras ações em outros horários de outros membros do GETIJ, grupo o qual a pesquisadora também fazia parte. No decorrer da investigação, a pesquisadora teve bastante trabalho para conseguir recolher os documentos das(os) discentes, pois ao todo foram 48 (quarenta e oito) participantes, sendo 45 (quarenta e cinco) alunas(os) e 03 (três) professoras(es).

No entanto, de todas(os) as(os) interlocutoras(es), apenas 01 (uma) não entregou o documento, mesmo fazendo questão de participar da pesquisa e responder o questionário proposto, no qual ela apresentou questões pessoais de sofrimento e violência, não apenas dentro da escola. Em uma conversa com a direção, a história de vida dela foi explicitada, sendo caso de justiça, já que a aluna passava por sérios problemas em casa, vivendo com uma tia, pois sua

mãe não tinha condições de criá-la envolvida com drogas e o pai não tinha moradia.

Como modo de proteger as(os) participantes desta pesquisa, todos os nomes verdadeiros foram suprimidos e nomes fictícios foram criados como forma de identificar alunas(os), professoras(es) e gestão, bem como outras personagens que foram aparecendo nas falas das(os) interlocutoras(es) da investigação.

De modo geral, a pesquisa foi muito acolhida pela comunidade escolar e conseguiu, de maneira ética, realizar todas as suas etapas dentro da escola, desde a Observação, passando pelos Questionários, até as Entrevistas Semiestruturadas. Por não haver a autorização de 01 (uma) aluna, decidiu-se não incluí-la na pesquisa de modo que fossem respeitadas as questões éticas e legais.

5. O CLIMA ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

“A única coisa que interfere com meu aprendizado é a educação. Educação é o que resta depois de ter esquecido tudo o que se aprendeu na escola”

(Albert Einstein)

Entender a importância da promoção de climas saudáveis para um bom desempenho pedagógico das(os) alunas(os) e dos professoras(es) é essencial no âmbito escolar. Para isso, é preciso entender o que é o clima, quais fatores influenciam nesse clima e como ele vai atuar na comunidade escolar. Logo, o clima é um

(...) elemento essencial do bom funcionamento do estabelecimento e do desempenho escolar dos alunos; quando é negativo, pode representar um factor de risco na construção da violência em meio escolar. A qualidade de vida escolar contribui para o sentimento de bem-estar geral e favorece a prevenção da violência” (BLAYA, 2006, p. 17).

Nesse sentido, o clima se refere aos distintos aspectos do ambiente, bem como à própria percepção dos indivíduos, ao sistema escolar, aos tipos de convivência e às características dos vínculos existentes. Por isso, o clima é multidimensional que se relaciona com a percepção das(os) docentes e discentes, com os aspectos organizativos, assim como com ferramentas físicas e estruturais, nas quais se desenvolvem as atividades pedagógicas.

Aron, Milicic e Armijo (2012) apontam que a OECD – *Organisation for economic co-operation and development* (2005) – mostra uma maior incidência do clima escolar no rendimento acadêmico dos alunos que possuem recursos materiais, política escolar e recursos pessoais. Além disso, a UNESCO (2004) também apresenta que os países mais exitosos nas provas de medição escolar têm o clima escolar mais positivo. Nessa perspectiva, o clima seria um dos aspectos que contribuem para o êxito da educação.

É nessa perspectiva que o clima auxilia na compreensão da realidade nomeando processos que estão silenciados ou invisibilizados, sendo os climas sociais

(...) generativos de distintos comportamientos en términos de promover y bloquear conductas, construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos, desarrollar actitudes creativas, paralizar iniciativas, fomentar la creación de vínculos entre los estudiantes, desarrollar una actitud de apertura hacia los contextos más amplios, generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales. (ARON, MILICIC, ARMIJO, 2012, p. 804).

O fenômeno do bullying é marcado pelo silenciamento e a invisibilização presente nesse movimento de sentimentos que envolvem vergonha, medo e angústia. Com a compreensão da realidade desse clima, pode-se dar visibilidade aos casos presentes de violência na sala de aula que são atenuados. Ademais, sabe-se que o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das (os) adolescentes ocorrem na escola, pois, depois da família, é na escola, que há a rede social mais importante na qual a criança é inserida. Nesse curso, há uma enorme importância nas experiências de vida no contexto escolar principalmente na avaliação socioemocional de uma pessoa. Logo, o âmbito escolar é um símbolo que marca as nossas histórias pessoais, faz parte de uma memória social e constitui uma trama fundamental nas narrativas que cada um constrói acerca de si próprio.

Portanto, a prática pedagógica docente é uma das variáveis de percepção do clima, a qual pode ser vista pelas(os) alunas(os) e professoras(es) a partir de diferentes concepções, compreensões e experiências. Uma mesma prática pode ter pontos positivos e negativos e ser agradável para uma parte do grupo e intolerável para outra parte. Por conta disso, não se pretende dicotomizar ou polarizar essas práticas como climas bons ou ruins, entretanto, busca-se entender os argumentos que compõem as ideias sobre alguns aspectos da prática docente em sala de aula, como: relação docente-discente; planejamento de curso; processos de avaliação e compreensão sobre currículo. Com a construção e visualização do clima social em sala de aula, informações importantes serão entregues à(o) professor(a) sobre o clima, as quais contribuirão para melhorar os aspectos que pareçam mais deficientes, além de manter e fortalecer os que aparecem com uma pontuação mais positiva do ponto de vista das(os) adolescentes, permitindo um movimento transformador, no qual essa prática possa ser repensada a partir do contexto¹².

5.1 O clima social em meio escolar¹³: construindo ideias

Como defende a visão transdisciplinar, o conceito de clima social escolar discutido neste trabalho busca romper com as dicotomias. Logo, não é nosso objetivo aferir se o clima na sala de aula é positivo ou negativo, saudável/nutritivo ou tóxico; no entanto, busca-se reconhecer como esse clima se manifesta em diferentes aspectos e para diferentes pessoas. Diaz (1994, p. 4, apud Blaya, 2006, p. 18) defende que

¹² Apenas o fato de preencher e responder questões relacionadas ao clima da escola faz com que as pessoas reflitam sobre as questões que envolvem o ambiente escolar e seus pares, tendo um impacto nos relacionamentos interpessoais.

¹³ Os teóricos falam em análise do clima social escolar ou em clima escolar. Desse modo, usa-se neste trabalho ambas denominações como sinônimo.

O clima geral de um estabelecimento é determinado por todos esses fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, particularidades de funcionamento e culturais da instituição que, integrados de forma interactiva num processo dinâmico específico, conferem um estilo particular ou um tom específico à instituição, condicionando por sua vez diversos elementos educativos.

Vê-se que o clima envolve vários fatores físicos/estruturais, passando por questões procedimentais até elementos atitudinais. Por conta disso,

O clima escolar é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem dos comportamentos dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e coletiva do ambiente educativo. É a medida dessa percepção que nos permite avaliar a qualidade do clima escolar e que representa a realidade da escola. (BLAYA, 2006, p. 19).

Nos estudos sobre o clima, tenta-se aferir através de escalas, como a ECLIS (Escala de Clima Escolar) se o clima das escolas é positivo, baseando-se em diversas variáveis que compõem o ambiente escolar. Para isso, pensa-se em fatores que levam o clima a ser “bom”, como: o ambiente físico apropriado; comunicação respeitosa entre professoras(es) e alunas(os) e entre os pares; capacidade de escutar umas(uns) as(aos) outras(os); capacidade de valorizar-se mutuamente *etc.*

Nesse curso, Aron, Milicic e Armijo (2012) dizem ser comum nos estudos a verificação de discentes que falam sobre não haver violência, enquanto outras(os) alunas(os) no mesmo contexto afirmam haver violência. Logo, são visíveis as heterogeneidades no clima escolar entre os pares, mostrando que não se pode visualizá-lo de forma dicotomizada¹⁴. No entanto, os estudos costumam trazer as seguintes construções polarizando as características das escolas de acordo com o seu clima.

É fato que existem características que promovem um clima mais agradável para as(os) estudantes e outras que suscitam um clima social mais desfavorável aos relacionamentos, às aprendizagens e com mais conflitos e problemas que impedem os pares de se sentirem mais confortáveis e seguros. Essas características foram pensadas por alguns teóricos, como os aqui já destacados, que as colocaram de forma dicotomizada, dividindo esses aspectos em dois polos: positivo X negativo ou saudável X tóxico para o desenvolvimento das crianças e das(os) adolescentes. Desse modo, muitas dessas pesquisas realizadas em países como Peru e Chile tentaram identificar as escolas “boas” a partir da medição do clima escolar baseada nas características postas no Quadro 01 abaixo. Logo, através de mecanismos como o do questionário

¹⁴ Nas entrevistas propostas por este trabalho, tentou-se, ao máximo, realizá-las com grupos heterogêneos para a visualização desse clima dentro da perspectiva da complexidade prevista pela transdisciplinaridade.

e da entrevista a partir de algumas variáveis como conflito, diálogo e incidência de violência tentou-se construir dados que apresentassem as características das escolas, de forma que se identificasse em qual tipo de clima a escola seria “enquadrada”.

Quadro 01 – Clima nutritivo X clima tóxico

Clima positivo	Clima negativo
Clima de justiça	Clima de injustiça
Reconhecimento	Desqualificação
Valorização positiva	Predomínio da crítica
Tolerância aos erros	Focaliza os erros
Sentido de pertencimento	Sensação de marginalidade
Conhecimento das Normas e consequências de sua transgressão	Desconhecimento e arbitrariedade das Normas
Flexibilidade das Normas	Rigidez das Normas
Sentir-se respeitado e suas dignidade, individualidade e diferenças	Não se sentir respeitado e suas dignidade, individualidade e diferenças
Acesso e disponibilidade de informações	Falta de transparência no sistema de informação
Favorece o crescimento pessoal	Obstáculos para o crescimento pessoal e a criatividade
Abordagem construtiva dos conflitos	Não aborda os conflitos ou ocorre uma abordagem autoritária

Fonte: autora.

Na construção de um clima negativo, é perceptível a ideia de escola como redentora da sociedade apresentada por Luckesi (2012), pois há a noção de marginalidade dessas(es) estudantes, bem como a necessidade de correção através da escola rígida e autoritária. É nesse sentido que se vê as seguintes relações para o clima:

Um clima social positivo se associa habitualmente a inteligência emocional que os membros do grupo têm para resolver seus conflitos com formas não violentas (...) já os climas tóxicos, geram interações agressivas e de maltrato entre seus membros. Isso pode ser observado nas situações de perseguição escolar (bullying), as quais vêm ganhando visibilidade nos últimos anos, constituindo-se como uma preocupação central do sistema escolar por sua magnitude e seus efeitos danosos para os estudantes a curto e longo prazo. (ARON; MILICIC; ARMIJO, 2012, p. 806, tradução nossa).

Espera-se visualizar as consequências das rachaduras que podem existir em um clima escolar, culminando em violências ou fenômenos violentos que interpelam a vida emocional de estudantes e professoras(es). Como já visto, podem ocorrer homogeneidade e heterogeneidade nos resultados desse clima dentro de uma mesma realidade, já que deve ser ressaltada a existência de grupos e subgrupos excluídos e estigmatizados os quais, dentro de uma coletividade, percebem de modo muito diferente o clima em alguns de seus aspectos. Dessa forma, podem emergir conflitos e fenômenos que passam, muitas vezes, despercebidos no âmbito escolar.

5.2 A violência e o seu eco no clima da escola

Sabe-se que a violência é um conceito bastante maleável, dinâmico e mutável, pois se trata de um fenômeno heterogêneo e com caráter multifacetado, havendo distintas concepções a depender de fatores como contextos, processos, relações e tipos de sociedade. Logo, a todo tempo surgem novas formas de conflito por questões de reprodução cultural, integração social e socialização. É nesse sentido que a “(...) violência é um conceito que transita entre o metafórico, o simbólico, bem como entre definições legais que pedem exames de corpo de delito e provas materiais (...)” (ABRAMOVAY, 2005, p. 55). Logo, devem-se conhecer os fatores que transitam na constituição da violência de acordo com cada contexto para tentar compreendê-la.

No contexto político-social brasileiro, vive-se uma realidade de promover a punição. No âmbito jurídico, tem-se a vivência de uma realidade punitiva que não visa aos aspectos preventivos. No âmbito escolar de ocorrência do fenômeno do bullying, existe o Programa de Prevenção ao bullying e cyberbullying que é pouco propagado nas escolas, o qual busca dar ênfase ao aspecto preventivo e a necessidade de trabalhar sobre essa temática antes que surjam os conflitos relacionados a ela. Nessa perspectiva, pode-se problematizar e criar uma conscientização sobre a violência na comunidade escolar com o objetivo de evitar futuros problemas.

A visualização da violência em seus multifatores e possibilidades, visualizando a prevenção, perpassam as diversas ciências sociais: educação, sociologia, criminologia, saúde pública, psicologia, entre outras. Atrelar isso à complexidade desse fenômeno, aos diferentes

níveis de realidade e formas de concebê-lo, bem como ao terceiro incluído demonstra uma abordagem transdisciplinar de ver a violência e compreendê-la em diversas realidades nas quais ela se manifesta. Logo, Moraes (2015, p. 75) nos lembra que:

(...) no processo de conhecer a passagem de um nível a outro faz surgir uma complexidade diferente que requer novas ferramentas de abordagem conceitual, uma outra lógica, dando origem a um conhecimento de natureza transdisciplinar.

Com essa perspectiva, fica mais fácil de encontrar as possíveis soluções para os conflitos em situações paradoxais e de divergências, pois haverá o reconhecimento dessas diferentes maneiras de interpretar a realidade e os problemas vivenciados. Diante disso, haverá certo cuidado neste trabalho de não apresentar um conceito fechado para a violência. Contudo, dentro de uma perspectiva transdisciplinar, vamos enxergá-la em seu caráter multifacetado, no qual admite diferentes possibilidades e contextos de manifestação, reconhecendo sua dinamicidade e mutabilidade, como defende Blaya (2005, p. 53):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Ao tratar da violência na perspectiva da complexidade entre crianças e adolescentes, precisa-se compreender a escola como o lugar que protege. Nesse caso, não se pensa apenas nas medidas legais de proteção, mas na escola como o lugar que promove uma cultura de paz com ações de prevenção e intervenção, a partir de estratégias pedagógicas de conscientização. Paula Faleiros e Silveira Faleiros (2008) nos apresentam as várias formas de violência contra crianças e adolescentes no Brasil e no Mundo durante a história da humanidade. Muitas dessas violências estão presentes ainda hoje na realidade de várias(os) crianças, adolescentes e jovens. A questão é que das diversas redes de proteção criadas por instituições governamentais e não governamentais, a principal delas é a escola, pois é possivelmente, neste ambiente, onde há a possibilidade de implementar políticas, ações pedagógicas e programas que visem à prevenção para que não se precise utilizar a punição.

Contudo, Paula Faleiros e Silveira Faleiros (2008) mostram que muitas redes de Organizações e Instituições criadas para “proteger” crianças e adolescentes acabam apenas servindo para punir por aquilo que eles fizeram sem buscar a compreensão histórica do que leva esses seres a tais atos de violência. Dentro dessa problemática, busca-se fugir do que Moraes (2015) chama de *patologia na escola*, uma cultura que exclui os seres e privilegia os conteúdos,

sem reconhecer a complexidade presente no processo de ensino-aprendizagem e nas relações humanas, preocupando-se apenas em números, resultados, os quais, muitas vezes, negam as emoções, os desejos e os sentimentos que fazem parte da subjetividade humana.

Essa patologia na escola que só visa à punição e nega os afetos é responsável pelo surgimento de conflitos e fenômenos violentos como o bullying, deixando-os escondidos e silenciados, contribuindo para uma retroalimentação das violências. Partindo da lógica que o nosso mundo funciona em rede, não se pode valorizar apenas o conteúdo em detrimento de quaisquer outros aspectos. Feito isso, o ato didático estará apoiado apenas em uma única visão de realidade ou em apenas uma dimensão humana, equivocadamente objetiva e excluindo o ser, o viver, o conviver *etc.*

5.3 Problematicando o clima: saudável ↔ tóxico

O quadro 01 (Clima nutritivo X clima tóxico) deste trabalho¹⁵ apresenta a dualidade do clima a partir de teóricos que versam sobre o tema, mostrando a polarização das características do clima na tentativa de aferi-lo e medi-lo como “bom” ou “ruim”. No entanto, sabe-se da dificuldade de realizar esse tipo de aferição ao tratar de um fenômeno tão complexo que mede a percepção de seres extremamente heterogêneos.

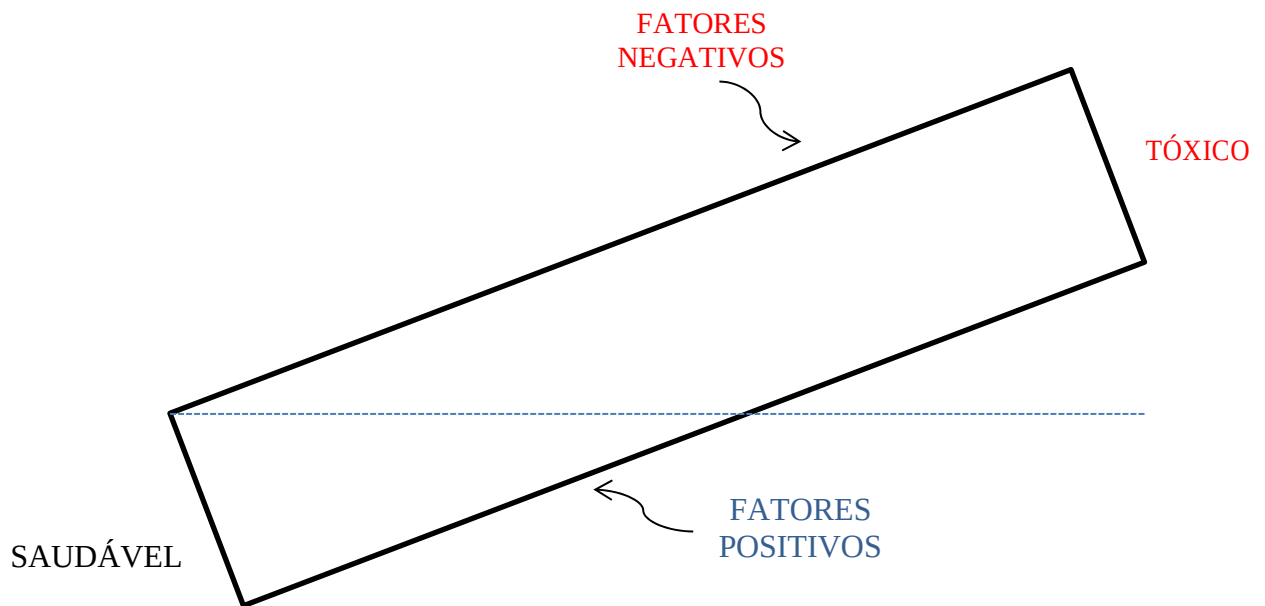
Como já exposto, busca-se conhecer o clima social escolar¹⁶ daquela sala de aula sem que haja polarizações dicotômicas, como saudável X tóxico, positivo X negativo, bom X ruim. O quadro 01 (Clima nutritivo X clima tóxico) apresentado deve ser desconstruído e um novo esquema deve ser promovido com o objetivo de apresentar um *continuum* entre essas possibilidades de clima.

Na Figura 01 (*Continuum* saudável ↔ tóxico) abaixo, pode-se compreender como seria a formação do clima em uma perspectiva não dicotômica, a partir da visualização de uma linha tracejada a qual mescla os fatores positivos e negativos do clima, permitindo que ambos façam parte dos dois climas (saudável e tóxico), ainda que os de caráter positivo pendam mais para o lado saudável e os de caráter negativo pendam mais para o lado tóxico. Desse modo, a complexidade e a concepção de clima social escolar defendidas neste trabalho ficam mais bem representadas.

¹⁵ Localizado na p. 40.

¹⁶ Pode-se realizar o clima social de ambientes de trabalhos, familiares *etc.* Neste trabalho, a análise se refere ao clima do meio escolar.

Figura 01 – *Continuum* saudável ↔ tóxico



Fonte: autora.

A desconstrução da dicotomia com dois polos antagônicos e distantes que representam um grande hiato entre um clima positivo, saudável e, portanto, bom; e um clima negativo, tóxico e, portanto, ruim, faz com que a gente perceba o quão juntos estão estes fatores e como, muitas vezes, eles se misturam. É preciso reconhecer a complexidade desse fenômeno e o quanto é necessário quebrar com essa visão reducionista que leva a não reflexão e conhecimento do todo que compõe o ambiente social.

Espera-se que a compreensão do clima como um *continuum* permita que a construção dos dados não ocorra no sentido de dividir grupos, alunas(os) ou professoras(es), entretanto, realize o entendimento que estão todos juntos “no mesmo barco” na construção desse ambiente chamado sala de aula e escola. Para isso, é preciso ter empatia com os problemas que a(o) outra(o) sofre e eu não reconheço/reconhecia¹⁷.

¹⁷ Após a construção do clima a partir das respostas de alunas(os) e professoras(es) aos questionários e entrevistas, faz-se uma reflexão sobre os fatores que contribuem para o bom desenvolvimento da escola e da sala de aula, bem como o reconhecimento de fatores que incomodam outras(os) colegas, mas que antes era silenciado.

5.4 O complexo na Transdisciplinaridade como pilar para promoção do fim das dualidades dicotômicas

A transdisciplinaridade é essencial para o reconhecimento da complexidade nos diversos fenômenos que foram observados neste trabalho, como o clima social, a violência, o bullying e a prática pedagógica. Com isso, é necessário entender o que é a transdisciplinaridade e como podemos utilizá-la para abordar as questões estudadas.

Sabe-se que, nesta perspectiva, precisam-se integrar os diversos saberes e conhecimentos. Além dessa ponte e integração entre os saberes, é necessário romper com um pensamento clássico e ver o *trans* como o que está *entre*, *através* e *além* (d)o disciplinar. Nesse sentido, ele não nega o disciplinar, mas o vê de uma possibilidade dentro de várias dimensões. Para Nicolescu (2000, p. 15), o objetivo da transdisciplinaridade é “(...) a compreensão do mundo presente”.

Logo, devem-se entender os pilares da transdisciplinaridade para identificar como essa abordagem compreende esse mundo presente. Seu rigor metodológico se baseia nos *Níveis de Realidade*, na *lógica do Terceiro Incluído* e na *Complexidade*. Cada um desses pilares são importantes para orientar a lógica *trans* que sustenta este estudo.

Os Níveis de Realidade correspondem a “(...) um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais (...)” (NICOLESCU, 2000, p. 22). Isso quer dizer que esses níveis são diferentes um do outro e, ao passar de um nível a outro, há uma ruptura das leis ou conceitos naturais. Ou seja, os dois mundos coexistem e vivem com leis e regras diferentes. O surgimento desses diferentes níveis de realidade faz com que a gente repense nossas percepções e reconheça outras possibilidades ou até outros conhecimentos antes desconhecidos.

Desse modo, a abordagem transdisciplinar desfaz com os pares opositivos, dicotômicos e excludentes, apresentando que há outros níveis de realidade para além do saudável e do tóxico e da lógica que ambos se excluem. Com isso, o nível de realidade transdisciplinar considera a lógica do Terceiro Incluído que nos leva a romper com os pares opostos e contraditórios, nos quais não há a possibilidade de um equilíbrio, pois existem apenas duas possibilidades (clima positivo ou negativo). Na lógica do Terceiro Incluído, os pares opositivos não se eliminam, podendo o clima escolar tóxico ser saudável e o clima escolar saudável ser também tóxico, como visto na figura 01 (*Continuum* saudável ↔ tóxico)¹⁸.

Com isso, o Terceiro Incluído mostra que a dicotomia não se sustenta, já que há outra(s) possibilidade(s) que se movimenta(m) nessas duas polaridades (negativa e positiva). Com isso, o complexo perpassa todo esse movimento movido por incertezas que não podem ser excluídas do

¹⁸ Localizada na p. 44 deste trabalho.

processo, pois a complexidade está na natureza das coisas, como apresenta Edgar Morin (2005, p.35).

O que é a complexidade? À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso.

A ideia é reconhecer e evidenciar a complexidade dos fenômenos aqui estudados, de modo que seja promovida uma proximidade com a natureza dos elementos que compõem a sala de aula e que podem funcionar como promotor de um lugar saudável para a aprendizagem e humanidade das(os) adolescentes. Logo, se não há como excluir a essência e natureza das coisas, não se deve estudar os fenômenos em um movimento que apaga, ou melhor, tenta apagar a complexidade dos elementos estudados nesta pesquisa.

6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING

“[...] para que o projeto seja admissível e praticável em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa [...] a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano”.

(ROUSSEAU)

Versar sobre a prática pedagógica fomenta inúmeros fatores e aspectos, entretanto, neste trabalho, serão destacados quatro deles: relação docente-discente; planejamento de ensino; processos avaliativos e compreensão sobre currículo. Para isso, defende-se o disciplinar sem “muros”, ou seja, saberes associados de um conhecimento real, entendendo a técnica como arte a qual necessita da imaginação das pessoas, não permitindo que ela seja negada. Com o acréscimo da arte, da criatividade e da imaginação na educação, é possível promover um ambiente mais cooperativo e menos competitivo. Nesse sentido, Moraes (2015, p.19) defende que:

(...) já não basta denunciar! É preciso anunciar novos caminhos, novas propostas, novas direções, novas vias civilizatórias. Anunciar, se possível, uma pluralidade de caminhos capazes de instaurar uma nova educação nutridora de uma nova cosmovisão (...) A educação é, sem dúvida, um dos caminhos possíveis para a construção de uma nova via civilizatória, um dos instrumentos capazes de regenerar valores, de promover a ética e a diversidade e do compromisso com a justiça social.

A partir dessa ótica, a prática pedagógica docente pode utilizar estratégias que busquem a promoção da ética e da diversidade, servindo inclusive como prevenção de futuros conflitos e violências, os quais são fruto, em sua maioria, de problemas com intolerância, exclusão e não aceitação. Para Moraes (2015, p. 19), “(...) precisamos de uma política de educação integral de natureza complexa e transdisciplinar e de uma prática pedagógica correspondente, capaz de promover uma educação com um duplo compromisso”. Esse duplo compromisso corresponde a uma proposta que colabore para a superação e transformação existencial e social dos discentes, considerando suas condições afetivas, espirituais, psicológicas, bem como suas condições cognitivas.

Sabe-se que o paradigma fragmentado e cartesiano apresentado por Boaventura (2006) e ainda presente nas escolas atuais apenas vislumbra as questões conteudísticas pertencentes ao cognitivo do indivíduo. Luckesi (2011) fala do ensino tradicional preso ao paradigma redentor e

reprodutor, os quais visam apenas a reproduzir o que já existe e corrigir a sociedade da marginalização, promovendo um ensino extremamente polarizado e descontextualizado. Desse modo, ele afirma que a prática pedagógica está atrelada a uma pedagogia que é uma concepção filosófica. Essa concepção ordena e orienta essa prática em sala de aula de acordo com o paradigma e a concepção de educação que o docente adota, ciente de que:

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (LUCKESI, 2011, p. 45).

Aspira-se que, para o enfrentamento ao bullying, a educação seja um instrumento de transformação social com prevenção, diagnose e ações que sejam visualizadas na prática docente em sala de aula. Para isso, é necessário que haja discussões e formações sobre o tema e as possibilidades de trabalho para seu desenvolvimento. Para Luckesi (2011), essa perspectiva seria a de um terceiro paradigma *transformador da sociedade*, com a proposta nem de redimir/corrigir a sociedade nem de reproduzi-la, mas buscar o equilíbrio. Nessa tendência de transformação, a educação não é otimista a ponto de acreditar que vai resolver o problema da marginalidade, nem pessimista ao acreditar que a educação apenas reproduzirá aquilo que já existe. Nesse caso, acredita-se na possibilidade de transformação, a partir do contexto histórico-social em que ela está inserida. Logo, a perspectiva da transformação seria considerada crítica e está relacionada à proposta transdisciplinar de educação que acredita na possibilidade de movimento a partir de uma visão mais integral do ensino.

Espera-se que cada dia mais sejam consideradas as práticas pedagógicas que partam das afetividades e do olhar integral sobre este ser que não é apenas cognição. Os conflitos que surgem no cotidiano e na vivência escolar podem ser extremamente danosos para a aprendizagem discente, os quais não devem ser desconsiderados pela comunidade escolar. Ao adotar uma prática que visa à transformação e ao vislumbre do ser em sua integralidade, os fatos de violência que já existam serão ressaltados e dialogados, havendo possibilidade de evitar a emergência de outros casos.

6.1 Práticas repetitivas de violência: a existência do bullying no cotidiano infanto-juvenil

Em 1970, o psicólogo Dan Olweus iniciou um programa na Noruega chamado de *Olweus Bullying Prevention Program*¹⁹, o qual é tido como o primeiro estudo científico sobre o bullying no mundo, sendo publicado em seu livro “Agressão nas escolas: Bullies e Chicote Boys”. Esse pioneirismo deu-se na Europa e teve forte força nos Estados Unidos, lugares em que foi identificada, no bullying, a causa de vários suicídios entre jovens.

Desde então, esse fenômeno vem sendo investigado em todo o mundo, inclusive no Brasil, como aponta a pesquisa de Ribeiro (2016) que realiza um levantamento dos estudos sobre o bullying no país. Pelo fato de ser um estudo ainda recente, há várias conceituações errôneas para esse tema, as quais terminam banalizando a sua existência como uma “brincadeira de criança” ou como apelidos da infância que todos têm. No entanto, o conceito de bullying não perpassa por esses significados, como aponta Fante e Pedra (2008, p. 33), o termo bullying é um ato “(...) consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob pressão”.

Fante (2005, p. 28) delimita ainda mais esse conceito ao falar sobre o bullying escolar, relacionando-o a práticas que não são casuais, mas recorrentes e rotineiras e diz que o:

bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying”.

Desse modo, esse termo revela um desejo intencional de ser cruel e perseguir alguém por suas características físicas ou seu modo de ser, vestir-se e até estar no mundo. Esse fenômeno rompe barreiras geográficas e de classe social, pois é recorrente independente dessas questões. O bullying também não ocorre apenas no ambiente escolar, há estudos que refletem sobre sua ocorrência em ambientes de trabalho e até familiares, entretanto, este estudo versará sobre essa problemática na realidade escolar.

Se compreendermos que o bullying é um movimento presente desde os primórdios da humanidade, percebe-se que os estudos acerca dessa temática são bastante recentes. Em termos jurídicos no Brasil, existe a Lei Federal nº 13.185 de 6 de Novembro de 2015, a qual institui o

¹⁹ Conheça o sítio do Programa: <http://www.violencepreventionworks.org/public/funding_resources.page>.

Programa de Combate a Intimidação Sistemática²⁰ (BRASIL, 2015). Essa lei foi reforçada pela 13.663/2018 a qual inclui entre as atribuições da escola a promoção da cultura de paz e medidas de prevenção à violência, especialmente, o bullying²¹.

A proposta é de promover a prevenção do fenômeno nas escolas, a partir de uma “transformação cultural sobre o bullying” (SLEIMAN, 2016, p. 10). Ou seja, a escola deve ser mediadora para a promoção de conscientização sobre a temática, pois, segundo Sleiman (2016, p. 10):

(...) é preciso aproveitar o ambiente educacional que tem por objetivo ensinar e orientar, para plantar a semente da paz, do auto-respeito e respeito ao próximo, bem como do atendimento às leis, disseminando a cultura da responsabilidade.

Nesse sentido, há a defesa de transformar a conduta das pessoas com uma reflexão mediada pela escola, de modo que as(os) discentes possam se sentir amparados para buscar ajuda e aptos para lidar com desafios e situações que surgem. A mediação, para Sleiman (2016, p. 11), seria “(...) uma forma de resolver conflitos com intervenção de terceiros”. É nesse aspecto que se defende uma cultura de resolução de conflitos através do diálogo promovido pelo ambiente escolar. Sabe-se que, ao tratar dessa temática, se lida com questões sérias que podem provocar danos para uma comunidade, podendo gerar demandas judiciais, como nos casos de tragédias que tem como causa o bullying e a consequência são massacres com mortes de várias(os) discentes e funcionárias(os) de escolas.²²

A Lei 13.185/2015 que institui o programa aqui explanado, em seu Art. 1, conceitua o bullying como:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma reação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Além disso, no Art. 2 apresenta oito características para a intimidação sistemática (bullying) que se materializam em violências físicas ou psicológicas, como: ataques físicos;

²⁰ A lei denomina e utiliza o termo “intimidação sistemática” como sinônimo de bullying, no entanto, compreende-se, neste trabalho, que vários outros tipos de violência podem ter também esta característica e não são caracterizados como bullying.

²¹ Além disso, o texto acrescenta dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei 9.394/1996).

²² No Brasil, temos o caso do massacre de Realengo-RJ (2011) e de Goiânia (2017).

insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; e pilhérias. Em acréscimo, orienta sobre o cyberbullying, intimidação que ocorre na rede de computadores cumprindo com as mesmas características do bullying.

Em sua classificação, no Art. 3, apresenta também oito tópicos, sendo eles: verbal – insultar, xingar e apelidar pejorativamente; moral – difamar, caluniar, disseminar rumores; sexual – assediar, induzir e/ou abusar; social – ignorar, isolar e excluir; psicológica – perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; físico – socar, chutar, bater; material – furtar, roubar, destruir pertences de outrem; e virtual – depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

No Art. 4, fica claro o objetivo do programa que é de prevenir ocorrências, buscando meios de conscientizar através de ações educacionais a comunidade escolar. Ademais, no Art. 5, impõe a escola o dever de assegurar essas medidas e ações preventivas de combate à violência. No entanto, pouco se discute como a escola pode fazer isso e como as equipes pedagógicas serão preparadas para promover essas ações as quais necessitam de orientação e apoio psicológico.

Realizar a diagnose²³ e instrumentalizar as(os) docentes para diagnosticar situações de bullying, bem como trabalhar com ações pedagógicas e práticas voltadas para o combate à violência é essencial para a promoção do que Sleiman (2016) defende de *transformação cultural para a prevenção e conscientização*. Logo,

O combate à violência dar-se-á pelo conjunto de todas as ações já discutidas anteriormente, pois entendemos que, à medida que a Instituição Educacional promove ações de conscientização, diagnose, formas de prevenção, já estará a combater esta prática reprovável, somando-se à importância de que o aluno entende que a escola está atenta e que tal prática é reprovada, de acordo com os valores sociais da época em que vivemos. (SLEIMAN, 2016, p. 20).

A ideia é que a conscientização e prevenção ao fenômeno promovidas pela escola, através de suas práticas pedagógicas, contribuam para a transformação de uma cultura punitiva e de ocorrência penal para uma cultura de paz e consciência humana. Apesar de a lei ser de 2015 e ainda haver várias discussões e reforços sobre esta primeira lei, os mecanismos para tal transformação na educação escolar e implementação do programa ainda são poucos debatidos na nossa sociedade.

²³ Uma maneira de realizar essa diagnose é com o levantamento do clima social escolar proposto neste trabalho.

6.2 A constituição dos tipos de bullying e o estresse tóxico

O bullying é uma palavra de origem inglesa que se refere a um ato de hostilidade em repetição, não só por via física, mas e/ou psicológica. Esta é uma ação que causa angústia, dor, sofrimento a outrem, o que pode levar a prejuízos no desenvolvimento do ser humano. Segundo Middleton-moz e Zawadki (2007 p. 19), “ser alvo de bullying provoca sentimentos intensos de medo e vergonha, aumenta a vulnerabilidade, abaixa a autoestima e leva à ansiedade, à depressão e a sensações de impotência que costumam aumentar a vitimização”.

Dentro dessa perspectiva, Fonte e Pedra (2008) falam sobre os tipos de bullying, especificando-os como: verbal, físico ou material, psicológico, moral, sexual e o cyberbullying. Esses tipos de bullying se referem às diversas formas de agressão à vítima, as quais Sleiman (2016) ressalta serem todas passíveis de tipos penais já previstos em leis, ou seja, são crimes, caso praticado por um adulto, e Ato Infracional, se for praticado por uma criança ou adolescente menor de dezoito anos.

Pesquisas, como a de Accioly, Mendes e Villachan-Lyra (2017), comprovam que fortes experiências negativas podem afetar seriamente o desenvolvimento constitutivo das crianças e dos jovens. Desse modo, os estresses sofridos durante esse processo ocorrem, principalmente, na escola, já que este é o local no qual a criança entra em contato com seus pares e está constantemente submetida à avaliação, precisando aprender e provar a comunidade escolar que está apta para avançar no curso do desenvolvimento.

Nessa lógica, os estudos da *American Academy of pediatrics*²⁴ apontam os tipos de estresses presentes no desenvolvimento de um ser, sendo eles: o saudável ou positivo, que ajuda a criança ou jovem no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança e ajudando na superação dos pequenos desafios; o tolerável, o qual ocorre em um período limitado de tempo, sendo um estresse mais intenso que pode ser aliviado com a ajuda de um adulto; e o tóxico, que se caracteriza por ocorrer repetidamente por um tempo prolongado, afetando a arquitetura cerebral, gerando doenças. Um exemplo de estresse saudável poderia ser tomar uma vacina ou conhecer novas pessoas, já do estresse tolerável, seria a morte ou doença de alguém próximo. Já no estresse tóxico, pode-se falar de uma violência familiar ou na escola e quiçá, em alguns casos, sofrer bullying. Nesse sentido, Fante (2005, p. 80) afirma que:

²⁴ Garner, A. S.; Shonkoff, J. P.; Siegel, B. S. et al. (2011). Estudos divulgados no Jornal de Pediatria da Academia Americana de pediatras dedicados à saúde de todas as crianças desde 1948.

Na infância, o bullying pode desencadear na vítima uma condição psiquiátrica caracterizada por explosões de cólera e episódios transitórios de paranóia ou psicose, conhecida como Borderline Personality Disorder 523 [Transtorno de personalidade limítrofe], alterando o desenvolvimento dos sistemas límbicos. Tais alterações comprometem a regulação da emoção e da memória pelo hipocampo e pela amígdala, localizada abaixo do córtex no lobo temporal. Esses distúrbios, infelizmente, são irreversíveis no desenvolvimento da criança.

Logo, essa prática repetitiva de hostilidade pode culminar em um estresse tóxico que perdura por toda a vida desse ser. Uma vez que o estresse tóxico caracteriza-se mediante a exposição prolongada de uma situação hostil e que, por sua vez, pode afetar o desenvolvimento dos esquemas cerebrais, percebe-se que os traumas vividos poderão ou não ser superados, ou seja, o excessivo sofrimento pode acarretar em doenças e distúrbios. A saúde pode ser afetada não só nos aspectos psicossomáticos, como vimos anteriormente, mas também podem ser desencadeados os mais diferentes traumas psíquicos. Olweus apud Fante (2005) fala em um grupo de adolescentes com idades entre 13 e 16 anos os quais sofreram bullying e os observou em um estudo longitudinal. Segundo seu estudo, esses jovens apresentavam probabilidade de vir a se tornar depressivo aos 23 anos por conta da perda de autoestima. Contudo, vê-se nessas pesquisas uma relação clara de causa e consequência que deve ser cautelosa, pois não necessariamente isso venha a acontecer.

Nesse sentido, a superação dos traumas causados pelo fenômeno poderá ou não ocorrer, dependendo das características individuais de cada vítima, bem como da sua habilidade de se relacionar consigo mesma, com o meio social e, sobretudo, com a sua família. A não superação do trauma alterará o desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência orientará inconscientemente o seu comportamento, mais no sentido de evitar novos traumas do que para buscar sua auto superação.

Isso afetará o seu comportamento e a construção dos seus pensamentos e de sua inteligência, gerando sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda do rendimento escolar, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, além de sintomatologia e doenças de fundo psicossomático, transformando-se em um adulto com dificuldades de relacionamentos e com outros graves problemas. Além disso, pode desenvolver comportamentos agressivos ou depressivos e ainda sofrer ou praticar bullying no seu local de trabalho, em fases posteriores da vida (FANTE, 2005, p. 79).

O bullying se caracteriza por ações repetidas de violência física ou simbólica que não necessariamente ocorre no ambiente escolar, mas é muito comum nessa realidade. Por isso, Cidade (2008) defende que, muitas vezes, esse fenômeno é mascarado pela escola e pelas(os) alunas(os) que têm medo e não reconhecem a possibilidade de diálogo simétrico com a comunidade escolar e os profissionais que a compõe. Com isso, vê-se que os atos decorrentes

do bullying não podem ser banalizados e suas manifestações vistas como “brincadeiras infantis”, pois os jovens sofrem bastante com essas ações como mostram as pesquisas de Ribeiro (2016) e os estudos da *American Academy of pediatrics*.

6.3 Prática pedagógica em sala de aula para o combate ao sofrimento na escola

A prática pedagógica em sala de aula pode contribuir para o diálogo e a interação no processo de ensino-aprendizagem desde o seu dia a dia até as avaliações, planejamento e currículo. Logo, buscou-se perceber o funcionamento da sala de aula a partir desses aspectos que estão diretamente ligados ao clima social escolar e a uma possível prática transdisciplinar. Apesar do destaque aos seguintes aspectos: relação docente-discente; planejamentos de ensino; processos avaliativos; e compreensão sobre currículo, sabe-se que vários outros fazem parte e atuam nesse processo.

Para Maldaner (2000), a prática docente é intencionalmente pensada e pode ser constantemente repensada, reinventada e questionada por ser uma prática humana, logo, é histórica e cultural. Portanto, deve-se pensar que a prática docente visa ao ensino e à aprendizagem da(o) aluna(o), a(o) qual é o centro dessa relação. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008) falam sobre o multiculturalismo na educação que tem um posicionamento contra a opressão e discriminação de grupos estigmatizados e minoritários historicamente submetidos por grupos privilegiados. Essa visão de educação é coerente com a proposta da Lei 13.185/2015, que busca combater à violência e à intimidação sistemática, bem como a perspectiva transdisciplinar de ensino, já que:

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. Parto deste universo de preocupações. Acredito que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas, entre professores e professoras, assim como entre alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da chamada modernização. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 16).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, deve romper com pensamentos homogeneizadores e padronizadores com “(...) práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 15). Essa ideia do multicultural nos permite pensar no âmbito planetário em cada uma das realidades e possibilidade que conhecemos e nas que não conhecemos. A questão multicultural

do Brasil é marcada por várias etnias e povos que possuem histórias trágicas de escravização e de violência física e simbólica, como os povos indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, há uma problemática multicultural em nosso contexto que nos faz pensar em grupos sociais e étnicos que foram silenciados e negados por uma cultura hegemônica.²⁵ Com isso, um clima com práticas multiculturais e dialógicas que respeitem a diversidade promove um enfrentamento as violências e práticas excludoras e estigmatizantes.

Com isso, há duas abordagens fundamentais para a perspectiva multicultural: descritiva e propositiva. Aquela defende o multicultural como uma característica das sociedades atuais; esta já aponta para o multicultural não apenas como um reflexo da sociedade, mas com a visão de transformar e intervir nessa dinâmica. Desse modo, a abordagem propositiva corrobora com a proposta deste trabalho de uma educação criativa e transdisciplinar e é nesse sentido que se busca construir práticas nessa perspectiva. Para tal, é necessário entender as possibilidades de prática propositiva apontadas por Moreira e Candau (2008, p. 20), como: “(...) multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”.

A perspectiva assimilacionista teria uma proposta prescritiva de entender que não existe igualdade para todas(os), então os grupos marginalizados buscariam integrar-se aos valores e conhecimentos dos grupos prestigiados da cultura hegemônica. Para a educação, ocorreria uma universalização com caráter monocultural e homogeneizador já que:

(...) tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 21).

Nessa lógica, haveria a ideia de adentrar na cultura privilegiada, esquecendo e deslegitimando outras culturas, saberes e conhecimentos pertencentes a grupos estigmatizados. A segunda concepção de monocultura plural já reconhece as diferenças, entretanto, acaba promovendo “*apartheid* socioculturais”, pois defende espaços específicos para que as pessoas possam expressar suas crenças, valores e culturas com liberdade sem que ocupem os mesmos espaços da cultura hegemônica. Moreira e Candau (2008) dizem que essas duas perspectivas são as mais presentes na nossa realidade e, se situam na terceira abordagem: de interculturalidade, a qual pensa em um multiculturalismo interativo e que convivem em uma sociedade plural e

²⁵ Estudos apontam que o *bullying* pode ser um conceito “guarda-chuva” para várias outras questões sociais, como homofobia, racismo, machismo, entre outros.

democrática, buscando compreender a(o) outra(o) antes de negá-la(o) ou estigmatizá-la(o) pelos seus atos, como defende Mafessoli (1998) em sua obra “O elogio da razão sensível”. Nesse curso, para compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente, como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola, deve-se buscar práticas acolhedoras e dialógicas.

Dentro da perspectiva intercultural, vê-se a inter-relação entre diferentes realidades com culturas em constante processo de construção e reconstrução em uma visão histórica, dinâmica e híbrida, reconhecendo que as culturas não são “puras”, mas reflexo da interação entre essas diversas realidades. Dessa forma, luta-se por:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 23).

Com esse olhar para uma educação propositiva intercultural, pode-se pensar nos aspectos da prática docente que serão destacados neste trabalho, sendo eles: a relação docente-discente, planejamentos de ensino, processos avaliativos e compreensão sobre currículo. Vygotsky (2008) já defendia que a relação entre professor-aluno deveria ser de cooperação e não de imposição. Já Piaget (1970), defendia a necessidade de o aluno ser um sujeito ativo para que a(o) professor(a) não apenas verbalizasse, mas também desse oportunidade da(o) aluna(o) ser protagonista da sua aprendizagem. Diante disso, questionava-se a escola tradicional, na qual a(o) professor(a) era vista(o) como transmissor do conhecimento e a(o) discente como o sujeito que deveria apenas absorvê-lo passivamente.

A partir desses estudos, viu-se que não é suficiente para a(o) docente apenas se apropriar de um conteúdo e transmiti-lo, pois é necessário o diálogo. Essa interação é essencial para uma perspectiva que visa valorizar os saberes deslegitimados e excluídos, tornando a educação enraizada na sociedade e em seus conflitos. Ao pensar nos processos avaliativos, busca-se uma perspectiva que rompa com as polarizações de “certo” e “errado” e os entenda como um processo contínuo e dialógico. O foco em avaliar de modo processual, observando o contexto e interagindo com os diversos aspectos que fazem parte do desenvolvimento do ser promove um clima saudável e acolhedor para a(o) aluna(o) que se sente valorizada(o) e compreendida(o) em seu todo, não apenas pelos conteúdos que aprendeu. Nesse sentido, faz-se necessária à escuta sensível e que oportuniza a construção do conhecimento. Sacristán e Gómez (1998, p. 295), ao estudar a avaliação, entra na análise de toda a pedagogia que se pratica, pois:

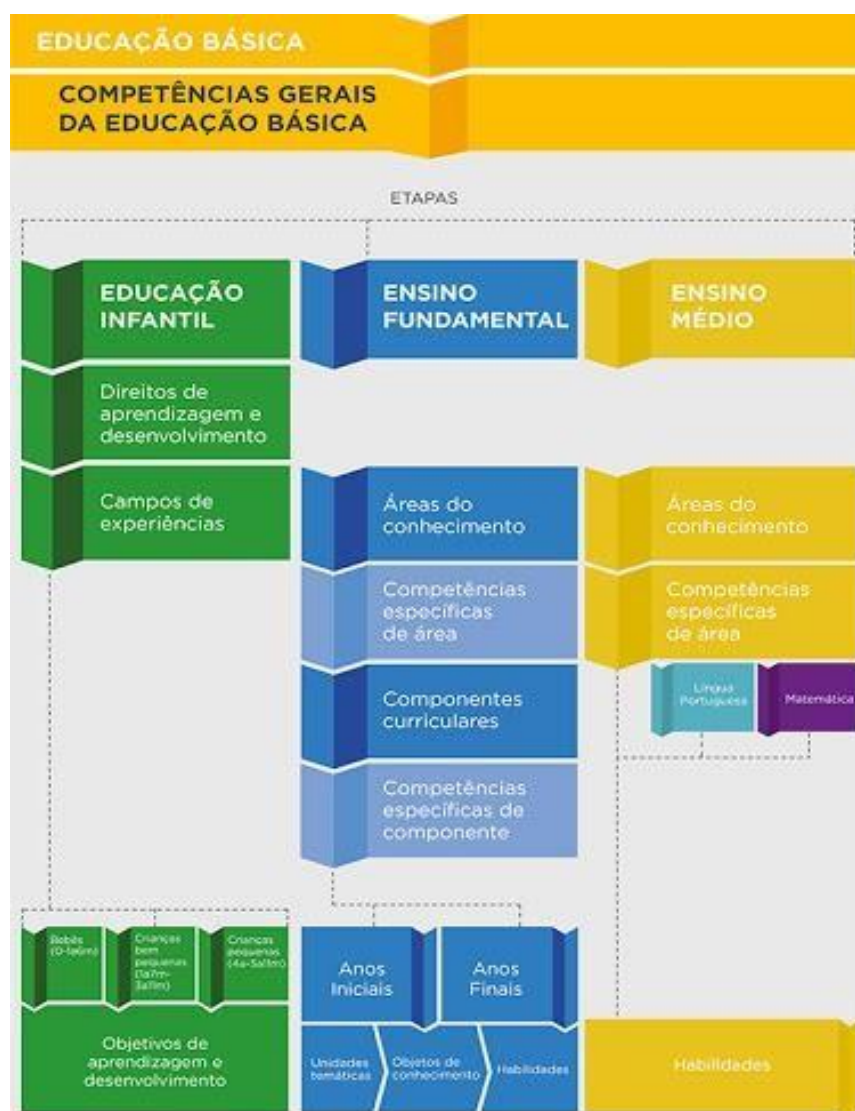
A prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc.

Logo, toda a pedagogia escolar pode ser acentuada a partir da prática avaliativa em sala de aula. Com a visualização da perspectiva transdisciplinar, fica evidente a proximidade e como os aspectos da prática docente estão extremamente relacionados, já que a pedagogia e a postura da(o) docente vão se refletir em uma postura coerente em todos esses aspectos aqui destacados. Com isso, os termos avaliativos aparecem nos planejamentos de ensino que são documentos os quais evidenciam a concepção de educação adotada pela(o) professor(a), que repercute em como ela(e) realiza sua compreensão sobre currículo e sua relação com as(os) discentes.

Essa mesma lógica dialógica serve para o trabalho com o currículo e o planejamento de ensino da(o) docente. Sacristán e Gómez (1998, p. 125) afirmam que o termo currículo se refere, em sua origem, ao termo carreira e evidencia um percurso que deve ser realizado. Para eles, “A escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Sabe-se que nosso sistema escolar é composto por níveis, os quais as(os) alunas(os) devem “avançar”, de modo que a distribuição dos conhecimentos ou dos conteúdos sejam controlados e distribuídos. No nosso contexto, isso ocorre a partir das séries, que costuma ser definida pelas idades das(os) discentes. Nesse sentido, o currículo é uma espécie de regulador da prática e norteador da ação docente. Certamente, a interpretação e a flexibilidade desse currículo dependem de um mediador que o aplica em sala de aula: a(o) docente.

Diante disso, o currículo passou a ser desenvolvido no Brasil por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que os conhecimentos serão desenvolvidos a partir de 10 (dez) competências gerais que servem para todos os níveis da Educação Básica, sendo elas o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; o trabalho e projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e o autocuidado; a empatia e a cooperação; e a responsabilidade e cidadania. Através dessas competências, são desenvolvidas unidades temáticas para o trabalho com objetos de conhecimento e desenvolvimento de habilidades (Veja a figura 02 abaixo).

Figura 02 – Etapas da Educação Básica.



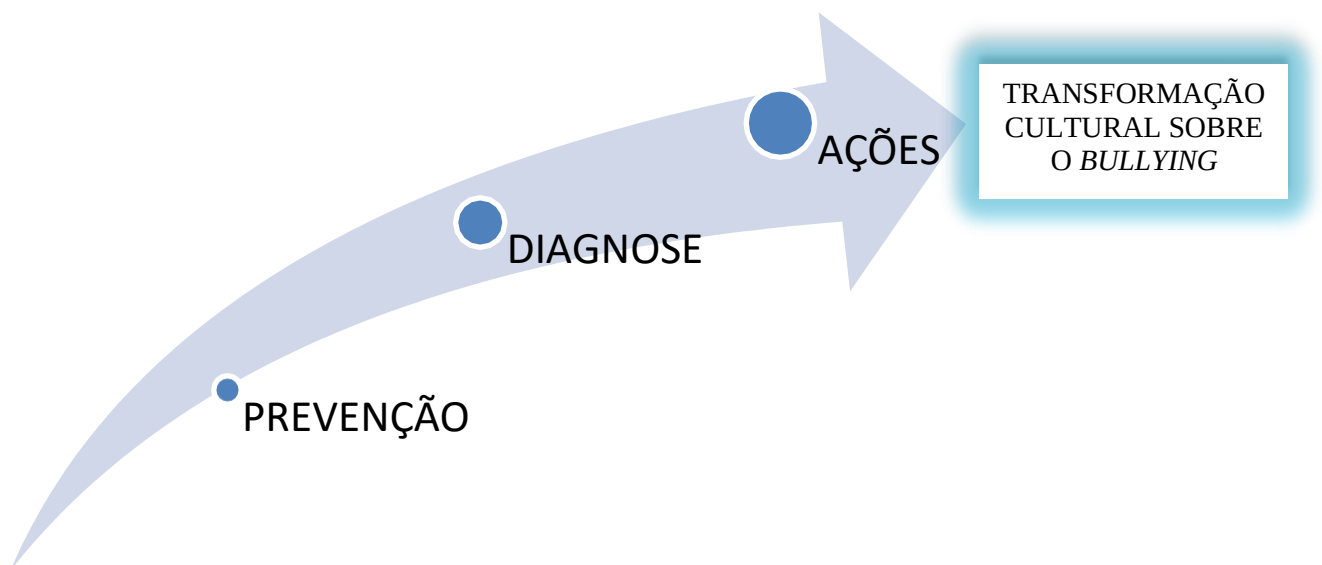
Fonte: Brasil, 2018, p. 24.

Para Sacristán (2000), há alguns níveis ou fases do desenvolvimento curricular que se relacionam, como o prescrito, o apresentado, o moldado, o em ação, o realizado e o avaliado. O currículo prescrito são os realizados pelos órgãos que orientam a educação; já o apresentado, seria o currículo que chega a(os) professoras(es) através dos livros didáticos, por exemplo; já o moldado, seria a interpretação e o planejamento da(o) docente em cima desses materiais; o em ação, seria a prática docente em sala de aula com as(os) discentes, o trabalho com aquele currículo; por último, tem-se o realizado que seriam as aprendizagens construídas pelas(os) alunas(os) e o avaliado que é atualmente supervalorizado, sendo aquele que evidencia a aprendizagem da(o) discente. No entanto, sabe-se que não se pode haver uma distância utópica

entre o pensado pelos órgãos responsáveis pela educação e o que, de fato, os alunos aprendem e vivenciam no dia a dia escolar.

Diante desses aspectos vistos pela ótica da abordagem transdisciplinar, volta-se a responsabilização da escola pela Lei 13.185/2015, atualizada na Lei 13.663/2018, para promover ações de conscientização sobre o bullying a partir de suas práticas pedagógicas, realizando desde a diagnose até a resolução de conscientização sem a necessidade de meios jurídicos. Para isso, é necessário refletir e debater sobre como essas atividades seriam desenvolvidas e através de quais práticas docentes. Observe a Figura 03 com as etapas que devem ser vivenciadas pela escola segundo a lei:

Figura 03 – Etapas para o combate à intimidação sistemática.



Fonte: autora.

Segundo Sleiman (2016), a prevenção é a primeira responsabilidade da escola, a qual não deve ser omissa e precisa propor trabalhos que as(os) alunas(os) pesquisem e conheçam a temática, bem como recebam explicação sobre a lei com discussões baseadas em casos concretos. Ademais, deve-se realizar uma diagnose para revelar a existência de casos de violência presentes na realidade da escola. A diagnose pode ser realizada de diversas formas, uma delas é através da

visualização/estudo sobre o clima social escolar, o qual acentua questões pouco dialogadas na escola e visualiza emergências de casos de bullying. Por último, existem as ações pedagógicas que são constituídas de práticas pedagógicas voltadas para a conscientização e transformação cultural sobre o fenômeno.

Caso as etapas da Figura 02 fossem cumpridas pelas escolas, os casos de violência de maneira geral seriam sem dúvidas diminuídos, pois haveria uma conscientização por parte da comunidade escolar, através do diálogo e das ações propostas, as quais podem fazer parte da prática pedagógica de todas(os) envolvidas(os) com a realidade da escola: professoras(es), bibliotecárias(os), auxiliares, coordenação, direção *etc.* Neste trabalho, vamos ressaltar dois aspectos que fazem parte deste todo, sendo eles: o clima escolar e a prática pedagógica docente.

6.4 A metodologia da transdisciplinaridade e o objeto do estudo: diversidade

O ensino transdisciplinar é uma proposta recente na educação que defende a desfragmentação dos saberes com uma perspectiva integradora de ensino, transformando a lógica que acostumou olhar o mundo sempre buscando verdades hegemônicas e excluindo a complexidade das ideias. Para Edgar Morin (1990), não se pode permanecer excluindo ou negando que somos seres complexos e ideias simples não compõem a explicação e os sentidos do mundo, pois elas são superficiais, restritas e negam o todo. Para uma perspectiva *trans*, Nicolescu (2000) adota, como metodologia, três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade.²⁶

Logo, há um pensamento tradicional e dominante que marca fortemente a nossa sociedade, o qual exclui, fragmenta e fica na superficialidade. Esse pensamento positivista e cartesiano que tenta conhecer a realidade de uma maneira reduzida não é mais condizente com os saberes e a extrema comunicação e relação que há entre eles. Diante disso, faz-se necessária a reforma para uma perspectiva que leve em consideração essa “teia” que compõe a realidade formada por diversos conhecimentos e seu entrelaçamento, de modo que não há como continuar a percebê-lo fragmentado.

Esse paradigma dominante é apresentado por Boaventura (2006) e sustentado pela ideia disciplinar de enxergar apenas uma única verdade e impor uma única lógica de legitimar o conhecimento. Ao pensar nos indígenas, Morin (1990) mostra que a lógica da colonização proposta por Subirats (1994) apresenta esse paradigma dominante da ciência clássica que busca

²⁶ Já discutidos no capítulo cinco deste trabalho.

“primitizar” os índios e sua cultura para apresentar como única possibilidade o mundo de acordo com a visão europeia.

Diante disso, inicia-se uma nova proposta de ensino e pesquisa que tenta romper com o modelo tradicional e cartesiano para ampliar as ideias da ciência clássica, mostrando outras possibilidades de compreensão do real, de modo que abarque sua complexidade, sem excluir o todo. Essa ideia de reconhecer os problemas e vê a complexidade como essencial para o método com o intuito de poder compreender um fenômeno sem apenas aceitá-lo ou tolerá-lo é essencial para a visão proposta pela transdisciplinaridade.

Com ela, surgem também práticas de ensino mais integrativas e métodos que priorizam a interação no processo de ensino-aprendizagem. Essa nova visão relaciona as diversas áreas do conhecimento para propor um ensino construtivo e menos fragmentado. Essas perspectivas não buscam excluir o disciplinar, mas entender que ele é apenas um aspecto de um todo muito maior e mais complexo. Nesse curso, busca-se a necessidade de ir entre e através as disciplinas contidas na escola, para que haja a construção de saberes que visam ao outro e sua compreensão. Caminhar pelos diversos níveis de realidade é possível e importante para verificar a complexidade imposta nos fenômenos estudados, incluindo os linguísticos e, principalmente, comunicativos.

Morin (1990) diz que questões essenciais devem ter um movimento diferente na educação, como no ensino da literatura. Ele aponta para a necessidade de ir para além do esqueleto, ou seja, os alunos não podem apenas ler resumos e fichas literárias, eles precisam ler a própria literatura, pois ela apresenta o sujeito na sua complexidade, como aquele que vive, que sente, que tem problemas *etc.* Nesse sentido, a literatura e a ciência não estão separadas, mas fazem parte de uma mesma necessidade de compreensão.

Romper com essa tendência homogeneizadora e padronizadora seria a perspectiva de uma educação propositiva, a qual “(...) entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 20). Desse modo, a escola não pode legitimar as desigualdades, mas criar ferramentas para dirimi-las, pois se busca:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 23).

O respeito e a inclusão das diferentes realidades e culturas em uma perspectiva intercultural fazem com que o transdisciplinar seja acentuado e haja a valorização do outro: ser diverso e

legítimo em sua singularidade. Isso posto, conflitos relacionados à intimidação sistemática seriam prevenidos e a sonhada conscientização para a transformação cultural sobre o *bullying* seria um processo possível.

6.5 O bullying no contexto escolar: novas perspectivas de ensino

Apesar de cinco anos da Lei 13.185/2015 aqui apresentada, a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e responsabiliza a escola pela sua implementação, sabe-se que ainda poucas instituições de ensino promovem ações e formação de professoras(es) para que, ao menos, tenham conhecimento sobre a existência da lei. No entanto, uma perspectiva de ensino de cunho transformador e transdisciplinar, que veja a(o) discente como ativa(o) e essencial no processo de aprendizagem, preocupa-se com as afetividades e o emocional da(o) adolescente nesse movimento de aprender não apenas um conteúdo ou a repetir como um papagaio aquilo que a(o) professor(a) ensina, mas de compreender a(o) outra(o) em sua complexidade e em seus diversos níveis de realidade.

Em pesquisas sobre materiais voltados para o trabalho sobre o bullying, podem-se encontrar alguns paradidáticos como o de Iglesias (2011), cujo título é “Bullying: uma história que precisa ter fim”. A obra é uma ficção infanto-juvenil que trata sobre violência na escola e agressividade em crianças. No livro, Rafael era um aluno inteligente e esperto que gostava bastante de ir à escola e conversar com seus pais sobre seu cotidiano escolar. No entanto, Fábio, um de seus colegas de escola, começa a xingá-lo e realizar “brincadeirinhas de mau gosto”. A partir daí, Rafael passou a ir à escola sem vontade, pois estava sofrendo perseguição e sentia muito medo.

Com isso, Rafael não queria mais brincar, nem conseguia contar as novidades da escola para os seus pais. Um dia, Rafael não aguentou de tanta tristeza e desabou no choro para sua mãe. Além disso, a professora também percebeu sua mudança e procurou saber o que estava acontecendo. Neste momento, o protagonista conta todo o seu sofrimento e a professora identifica que o aluno está passando pelo fenômeno do bullying. Desse modo, aparece a importância da criança sempre dialogar com a escola e com seus familiares, bem como não esconder quando passa por situações repetitivas de agressão protagonizadas por outros colegas.

Paradidáticos, como o de Iglesias (2011), podem ser uma boa maneira de discutir a temática, a partir dos exemplos que aparecem no livro. Além de livros de apoio, outros materiais podem ser produzidos pelas(os) próprias(os) alunas(os) como roteiros de peças teatrais, contação de histórias, exposições com alertas sobre casos e exemplos de violência que levam ao bullying. Essas produções devem se basear na visão transdisciplinar de ensino que perpassa práticas pedagógicas interculturais de compreensão e reconhecimento da(o) outra(o).

Segundo Moreira e Candau (2008), as práticas pedagógicas pensadas, a partir da concepção propositiva da interculturalidade, perpassam pelos seguintes elementos: reconhecer nossas identidades culturais, identificar nossas representações das(os) “outras(os)”, conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, evidenciar a ancoragem histórico- social dos conteúdos e conceber a escola como espaço da crítica e produção cultural.

As temáticas de violência debatidas na escola devem ser orientadas para que o aluno reconheça os textos em sua profundidade, afastando-se das limitações de leitura da criação de Gepeto, “pai” de Pinóquio, pois

Tudo o que Pinóquio pode fazer, depois de aprender a ler, é recitar como um papagaio o texto da cartilha. Assimila as palavras que estão na página, mas não as digere: os livros não se tornam verdadeiramente seus porque, no final de suas aventuras, continua sendo incapaz de aplicá-los à experiência de si mesmo e do mundo. (MANGUEL, 2009, p. 45).

Nesse contexto, deve-se proporcionar uma leitura crítica nos alunos que leve a reflexão para além do que ali está posto, já que a escola deve fornecer elementos libertários na produção de sentido(s) do texto (KOCH, 2015) para além do que se apresenta na resposta prévia encontrada no livro didático “da(o) mestra(e)”. Assim, com o fomento da discussão da temática da violência, através de práticas de leitura, com foco na interação autor-texto-leitor, o professor estará bem aparelado para a formação de seres críticos e cidadãos que promovam uma transformação cultural sobre o bullying.

As práticas aqui explicitadas e tantas outras podem ser o ponto de partida para a criação da consciência sobre fenômenos violentos que podem ser logo diagnosticados, refletidos e transformados sem a necessidade de chegar a casos sérios e de resolução jurídica. Por isso, a importância da Lei 13.185/2015, bem como sua atualização, o que demonstra que esses fenômenos estão em debates e há tentativas de melhorar e ampliar essas discussões, entretanto, é preciso ir além do papel e concretizar esses debates em práticas e formações no local onde, de fato, eles devem ser discutidos: na escola e com a comunidade escolar! É necessário sair do plano jurídico e deliberativo, partindo para a ordem prática, escolar e social.

É assim que se pode dirimir essa patologia presente na escola que só pensa em punir, negando a amorosidade, o acolhimento e os afetos, sendo responsável pela emergência de violências, conflitos e fenômenos como o bullying, os quais, por muitas vezes, seguem escondidos e silenciados e contribuem para uma retroalimentação de vários sofrimentos. Na lógica transdisciplinar, deve-se valorizar todos os aspectos humanos e não somente o conteúdo. Caso isso ocorra, a aquisição do conteúdo será consequência de um trabalho integral e íntegro e não apenas focando uma única dimensão humana, pois o resultado é que a exclusão de elementos tão

importantes para a supervalorização de um único acaba repercutindo em uma escola que segrega, só visa à competição e exclui.

7. A ESCOLA QUANTO LUGAR DINÂMICO, DEMOCRÁTICO E TRANSFORMADOR: O CLIMA ESCOLAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA ENTENDER A EMERGÊNCIA DO FENÔMENO BULLYING

“As pessoas costumam amar a verdade
quando esta as ilumina, porém
tendem a odiá-la quando as
confronta”.

(Santo Agostinho)

Parece impossível pensar a escola de outra maneira se não senão a empírica. Neste capítulo, a escola será problematizada a partir dos achados, das observações, dos materiais disponíveis e analisados por esta investigação à luz do viés teórico apresentado neste trabalho. Para isso, pode-se pensar a escola como uma instituição e local coletivo para construção de diversas aprendizagens, como visto em Saviani (2008), a escola não pode ser o local que solidifica ou reproduz a marginalidade, mas o lugar que a transforma.

Logo, vê-se a escola como um espaço democrático e objeto de estudo e reflexão filosófica, compreendendo que

Privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas gerações. Isso não significa que outras instâncias educacionais, tais como família, comunidade, grupo social etc. não tenham um papel significativo. (LUCKESI, 2011, p.99).

Nesse sentido, a escola é complexa e nasceu de uma necessidade social, pois os próprios trabalhadores e operários exigiram uma maior oferta de educação de modo que todas(os) tivessem acesso e não apenas a elite. A instituição escolar participante desta pesquisa se intitula democrática. Logo, para compreender a escola como um espaço dinâmico e transformador no qual não se aprende aquilo que não se conhece e se sensibiliza, é necessário concebê-la como lugar de amorosidade em que a prática pedagógica pode ser central não apenas para a aprendizagem, mas também para a diminuição da violência.

7.1 A escola, seu clima e prática pedagógica

A unidade escolar investigada é da Rede Municipal de ensino e está localizada na zona norte da cidade, no bairro de Casa Amarela. O bairro foi povoado ao redor do Arraial Velho do Bom Jesus, após invasões holandesas. Este nome e sua história se referem ao fato de antigamente

o local ser o final de uma das linhas de bonde da cidade do Recife, a qual terminava em um sítio com uma casa cuja propriedade era de um português chamado Joaquim dos Santos Oliveira, que ali morava para realizar um tratamento de tuberculose. Ao se curar, o homem pintou a casa de ocre (argila com cor amarelada), por isso o nome casa amarela era conhecido como o fim da linha do bonde e hoje dá nome ao bairro.

A casa teve diversos usos e atualmente é uma farmácia. No entanto, sua tradição se manteve com a cor amarela. O território do bairro é hoje um centro histórico e comercial, por isso muitas(os) discentes vêm de outros bairros e comunidades periféricas, que estão no entorno da escola, como: Alto do Mandu, Alto José do Pinho, Alto Santa Isabel, Nova Descoberta, Guabiraba, Morro da Conceição, Dois Irmãos, Ayrton Senna I, II, Detran, Santa Marta, Bananal, Cabocó, Vila Esperança, Lemos Torres, Ilha do Maruim e Poço da Panela, entre outras.

Diante disso, vê-se que há uma realidade com altos índices de violência entre os pares que compõem a comunidade escolar, o que afeta o clima social presente na escola. Durante a observação exploratória, foram destacados alguns aspectos²⁷, dentre os quais os relacionados à prática pedagógica docente na sala de aula, bem como à descrição do ambiente observado (corredor, hall, salas de aula, sala das (os) professoras(es), refeitório, quadra esportiva *etc.*); à dinâmica da escola no pátio, o que ocorre quando as(os) discentes por algum motivo saem de sala de aula; aos tipos de interação com demais pessoas do espaço escolar; e à análise dos documentos da escola e da ementa disponível para os pais e estudantes no pátio.

Todos esses aspectos são imprescindíveis para a compreensão do clima social escolar e o vislumbamento da prática como possível meio de difusão de um ambiente próspero para a construção do conhecimento.

7.2 Ecologia escolar

A escola participante da pesquisa é pertence à rede de escolas integrais de referência do município de Recife-PE. Segundo a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco²⁸, esse modelo de escola tornou-se uma política pública do Estado em 2008 – no entanto, o município de Recife foi pioneira e iniciou em 2002 com o modelo de escola integral²⁹ – que se fundamenta na teoria da educação tridimensional, a qual acentua o espaço escola como privilegiado para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil. A proposta é formar jovens de escolas de Educação Integral qualificado e preparado para a vida profissional ou acadêmica.

²⁷ Ver o apêndice A deste trabalho, no qual é apresentado o roteiro da observação exploratória.

²⁸ O município de Recife se baseia na realidade do Estado para promover a mesma política pública nas escolas municipais.

²⁹ Contudo, a escola aqui investigada apenas se tornou integral no ano de 2018.

Nesse sentido, a educação interdimensional se propõe a desenvolver quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. Logo, a gestão escolar assume características que buscam compartilhar responsabilidades e tomadas de decisões com toda a comunidade escolar, incluindo as(os) estudantes. Isso pôde ser presenciado na escola investigada, em que existiam os líderes de turmas escolhidos a partir de uma votação, os quais participavam de reuniões e aulas extras na escola para auxiliar gestão e docentes.

Por ser uma escola integral, tem como carga horária 45 horas aulas semanais e funciona com professoras(es) e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Além disso, as(os) discentes possuem horários reservados para formações promovidas pelo próprio município, bem como aulas que eles chamam de “atividade”, as quais servem para realização de trabalhos burocráticos e pedagógicos voltados para os planejamentos de ensino, planos de aula, construção de provas *etc.*

Quadro 3 - Organização da escola quanto ao quadro de funcionárias(os).

Nº	Funcionários	Quantidade
01	Gestor e Vice-Gestora	02
02	Coordenador Pedagógico	01
03	Professores	20
04	Apoio Educação Especial	04
05	Secretário + Estagiária	02
06	Auxiliar de Pátio	04
07	Serviços Gerais	06
08	Porteiros	04
09	Vigilantes	04
10	Cozinha - Merendeiros	04

Fonte: Monteiro, 2018, p. 38.

Foi perceptível o auxílio e a importância de todas(os) essas/es profissionais para o funcionamento e a dinâmica da escola que defende um ambiente dialógico e democrático. Essa prática só é possível e pertencente a ecologia dessa escola, graças a este quadro de funcionários e a participação de outros agentes além das/os funcionárias/os, como pais, ex-alunas/os, voluntárias/os de outras instituições³⁰, entre outras(os).

³⁰ Em uma das aulas observadas durante a investigação, as/os discentes foram ao museu Murillo La Greca, em que os funcionários do museu se envolveram no processo, bem como professoras de outras instituições.

7.2.1 A escola e os documentos internos que a orientam

A escola é orientada pelos documentos que regem a Secretaria de Educação do Município de Recife-PE. Além disso, possui também o Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, durante esta pesquisa, houve algumas tentativas de acesso ao PPP da escola e a informação obtida era que ele estava em construção e, por isso, ainda não era possível ter acesso ao documento. Vale salientar que alguns documentos da escola são expostos no pátio para toda a comunidade escolar, como as ementas de todas as disciplinas. Desse modo, no pátio, é possível visualizar os objetivos, conteúdos e carga horária trabalhada em cada disciplina por unidade.

Além desses documentos do âmbito municipal e federal, existem os documentos e leis propostos pelo Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já explicitada neste trabalho. A perspectiva desse documento é coerente com as propostas apresentadas pela escola e, principalmente, pelos documentos que regem a escola integral como o princípio de trabalhar a afetividade e o diálogo democrático no âmbito escolar.

7.2.2 Estrutura física da instituição

A escola possui diversos espaços formativos para os alunos, incluindo horta e biblioteca. Todos os ambientes fechados são climatizados, as portas possuem chave e há cadeiras para todas(os) as(os) discentes, bem como mesa e cadeira para as(os) docentes. O quadro 4 apresentado na pesquisa de Monteiro (2018) mostra esses espaços, nos quais atualmente pode-se acrescentar a horta mantida e cuidada pela comunidade escolar.

Quadro 4 - Distribuição quanto à estrutura Física.

Nº	Estrutura Física	Quantidade
01	Diretoria	01
02	Salas de Aula	10
03	Biblioteca	01
04	Sala de Vídeo	01
05	Sala de Recurso Multifuncionais	01
06	Sala de Professores	01
07	Quadra Coberta	01
08	Cozinha	01

09	Banheiros - Alunos Feminino e Masculino	02
10	Banheiros Professores – M e F	02

Fonte: Monteiro, 2018, p. 38.

Não somente a horta, mas todos esses espaços são ocupados e mantidos pelas(os) funcionárias(os) e alunas(os) da escola, sendo a biblioteca utilizada para aulas juntamente com o auxílio da bibliotecária. Em uma das aulas observadas, a turma teve formação na biblioteca e a profissional atuante nesse espaço realizou uma dinâmica que se inicia com: “Você já magoou alguém?”. Nesse momento, foram entregues folhas retiradas de uma revista a cada estudante e foi solicitado que elas(es) amassassem essas folhas. Após isso, foi pedido que tentassem deixar a folha de papel como era antes. Ao perceberem que não era possível, a bibliotecária perguntou como a folha tinha ficado e as(os) alunas(os) responderam: “com muitas marcas”, “amassados”, “com cicatrizes”.

A partir daí, houve um debate e um diálogo realizando uma metáfora com o que acontece ao magoarmos alguém. Foi lido um texto conhecido como “A folha amassada” e, para finalizar, as(os) estudantes fizeram esculturas com os papéis amassados e escreveram frases com pedidos de desculpa ou de motivação para colar com *post-it* nas esculturas. Havia vários tipos de esculturas feitas com os papéis amassados, entre elas: coração, borboleta, barquinho, pipa, entre outros. Entre as mensagens coladas nos *post-it*, tínhamos: “Desculpa [oculto] por ter te chamado de gay”; “Desculpa [oculto] por te xingar no começo do ano...”; “Desculpa por ser tão ansiosa”.

Sem dúvidas, esta foi uma prática que leva à reflexão e ao debate sobre amorosidade, respeito e, acima de tudo, faz com que as(os) discentes criem consciência sobre atos que podem ser violentos e, de alguma forma, prejudicar suas/seus colegas. Apesar de não haver sido uma prática realizada diretamente por um das(os) professoras(es) observadas(os), vê-se que há na escola práticas pensadas para essas questões.³¹

Diante disso, vê-se que os espaços escolares são bem estruturados e utilizados pela comunidade escolar com atividades pedagógicas desenvolvidas por diversos atores pertencentes a esta comunidade, desde a quadra até a biblioteca.

7.2.3 Equipamentos e recursos materiais disponíveis

Apesar da escola possuir boas acomodações, com salas climatizadas, cadeiras para

³¹ Este caso ocorreu no dia em que uma das professoras participante desta pesquisa estava ausente da escola. Logo, na sua aula, a turma foi assumida pela bibliotecária e lá ocorreu toda essa prática. As esculturas de diversas turmas com os pedidos de desculpa e frases de motivação estavam expostas na sala da biblioteca.

todas(os), ainda há alguns entraves presentes na maioria das escolas brasileiras como falta de recursos tecnológicos, pois não há internet disponível, já que ela não funciona bem e as(os) docentes precisam usar a sua internet pessoal. Além disso, não há computadores disponíveis e as(os) professoras(es) também utilizam os seus computadores pessoais com as(os) estudantes. Para toda a escola, existem dois projetores, em que um deles foi dado exclusivo para aulas de artes³² e o outro seria para todas(os).

A gente não tem tecnologia aqui, você vê que um wifi a gente não tem, como é que você vai trabalhar com tecnologia, se você não tem wifi? Você não tem aqui uma sala com laboratório, com computadores. Então, a gente se sente assim meio impotente, porque a gente quer usar, a gente quer aprender a ferramenta, mas a gente não tem apoio tecnológico para isso, não tem estrutura! (Iara, professora de Artes).

Em entrevista, a professora de Artes diz que seu sonho era uma sala com pia para que os trabalhos de artes possam ser feitos de maneira mais cômoda. Nesse contexto, é difícil realizar trabalhos e projetos em um mundo extremamente tecnológico no qual tudo muda o tempo todo e a escola todavia segue ficando para trás, como destaca a professora:

O principal desafio é a gente dialogar com esta geração nova, sabe? Eu acho que a gente está numa escola que está muito aquém do que a gente precisa. É o modelo, os meninos evoluem muito rápido, a tecnologia evolui muito rápida, os interesses são outros e a gente ainda continua no quadro, com a sala neste formato que você está vendo [tradicional, cadeiras enfileiradas etc.], a gente precisa de mais apoio em relação a isso. A maior dificuldade é esta! (...) Dialogar com esta geração nova, que tem novas necessidades e a gente não tem como prover isso para os meninos, (...) não tem um espaço terapêutico, mais fluído, uma sala com colchão, com almofada que os meninos possam se debruçar, conversar, é só cadeira, mesa e um espaço reduzido (...). (Iara, professora de Artes).

Nesse sentido, vê-se que esta falta de ludicidade na escola é uma realidade geral, em que o paradigma tradicional ainda prevalece inclusive no modelo organizacional das salas de aula e dos ambientes formativos. Embora a escola participante da pesquisa demonstre vários avanços em termos de estrutura física e comodidade, ainda há resquícios de um modelo tradicional de ensino presente nas escolas brasileiras.

7.3 As (os) docentes e seu perfil geral

³² Em entrevista, a professora informa que houve muitas reclamações, pois quase não se usa livro de artes na escola já que os conteúdos não batem e ela precisa usar o projetor para mostrar e discutir as obras artísticas com as(os) alunas(os).

As (os) docentes e a escola possuem um perfil de propor atividades e projetos que incluam a participação ativa das(os) alunas(os). Durante as observações, houve apresentação de inclusão com alunas(os) e ex-alunas(os) especiais, as(os) quais dançaram frevo, ballet e dança do ventre na quadra com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo docentes e familiares. O professor de história também promoveu nas turmas observadas nesta pesquisa um projeto em que as(os) discentes explanaram os estados brasileiros com exposição e apresentação na quadra de jogos, maquetes, cartazes, mapas conceituais, poemas *etc.* Em outro projeto, a professora de artes levou as(os) estudantes ao museu Murillo La Greca, no qual eles estavam expondo seus próprios desenhos feitos semanas antes na aula da professora. Foi um momento formativo muito especial com direito a uma aula de campo em que as(os) alunas(os) participaram de dinâmicas sobre desenhos, viram obras artísticas e expuseram seus próprios trabalhos.

Todas essas atividades demonstram a tentativa de expandir o conhecimento das(os) discentes no âmbito pessoal e social com uma proposta de escola de qualidade com um caráter participativo e democrático. Logo, é valorizada a vivência de projetos relacionados à realidade circundante dessas(es) alunas(os) utilizando diferentes espaços para além do âmbito escolar e aproveitando esse espaço educativo também com rodas de leitura ou dinâmicas com o acervo da biblioteca, atividades lúdicas dentro do contexto educacional utilizando a quadra da escola e, inclusive, montando e cuidando de uma horta dentro da escola.

As(os) professoras(es) são, na maioria, mestres e pós-graduados formados em diversas universidades de Pernambuco. Alguns possuem mais de um vínculo, além da prefeitura do Recife-PE, trabalhando manhã, tarde e noite. Mesmo com a rotina exaustiva vivenciada pela maioria das(os) docentes, vê-se o empenho na realização dos trabalhos e projetos propostos pela escola. Para a realização das atividades aqui mencionadas, as(os) professoras(es) recebem apoio de um quadro de funcionários que conta com estagiários, porteiros, auxiliares *etc.*

Quadro 5 - Quantitativo de Funcionárias(os) na Unidade de Ensino 2019

Nº	NOMES	QUANT
01	Professores	20
02	Bibliotecária	01
03	Direção	02
04	Secretária e Auxiliar	02
05	Coordenação Pedagógica	01
06	Auxiliar de Pátio	04

07	Serviços Gerais	06
08	Porteiros	04
09	Vigilantes	04
10	Cozinheiro e auxiliar	04
11	Estagiários e voluntários para Educação Especial	05

Fonte: autora.

Além disso, há também as(os) coordenadoras(es) de área, que são professoras(es) que orientam outras(os) docentes de acordo com as áreas: linguagens, ciências da natureza, humanas *etc.* Um(a) das(os) professoras(es) que participou desta investigação era um(a) coordenador(a) e disse a experiência positiva de poder se comunicar com professoras(es) de outras disciplinas para realizar um trabalho mais integrado com reuniões a cada quinze dias, as quais serviam para a manutenção de um diálogo e um alinhamento nas atividades. Nesse sentido, essa prática também contribui para uma perspectiva transdisciplinar de ensino, na qual a interação entre as(os) pares é essencial para a construção de uma prática integradora e dialógica.

7.4 Contexto social escolar

A escola é localizada em um bairro com alto índice de violência e recebe estudantes de diversos bairros e comunidades periféricas, como já apresentado, por isso muitas(os) alunas(os) vêm e vão de ônibus, tendo mais contato ainda com esta violência. As observações para a feitura desta pesquisa foram iniciadas em Maio de 2019, em que houve um total acolhimento pela gestão e professoras(es). Era perceptível que havia uma política democrática de resolver conflitos e discutir/debater ideias na escola. Cada turma possuía um líder que foi escolhido pelas(os) próprias(os) discentes. Veja o quadro abaixo com as turmas da escola.

Quadro 6 – Turmas de 2019.

Nº	SÉRIE
01	6ºA INTEGRAL
02	6ºB INTEGRAL
03	6ºC INTEGRAL
04	7º A INTEGRAL
05	7º B INTEGRAL
06	7º C INTEGRAL
07	8º A INTEGRAL
08	8º B INTEGRAL
09	8º C INTEGRAL
10	9º A INTEGRAL

11	9º B INTEGRAL
12	9º C INTEGRAL

Fonte: autora.

Diante desse contexto, a escola atende a uma média de 380 alunas(os) pertencentes as séries finais do Ensino Fundamental. Todas as turmas têm aulas de tutoria com as(os) docentes responsáveis nas quais discutem e debatem temas relacionados à escola, à turma, à comunidade *etc.* Em 2018, a escola deixou de ser regular para ser de tempo integral. No caso, o ano de 2019 foi o segundo ano de vigência do regime integral na instituição. A professora de Artes aqui chamada de Iara foi uma das que entrou após essa mudança:

Hoje eu só trabalho aqui, consegui essa carga horária integral (...), graças a Deus dou a minha disciplina de artes e a eletiva que o professor monta, tem essa coisa de orientação de estudo, é uma coisa mais legal e faz parte das diferenciadas (...)Eu entrei aqui o ano passado em 2018, vai fazer dois anos que eu estou aqui. (Iara, professora de Artes).

Com as transformações do ensino integral, as salas de aula são todas temáticas, ou seja, cada disciplina, ou melhor, cada professor(a) tem sua sala, na qual pode tematizar e deixar de acordo com seus propósitos e atividades, ou melhor, “com a cara” de sua disciplina, além de facilitar também o seu trabalho sem a necessidade de locomoção e deslocamento dos materiais utilizados na aula. Na fala da professora Iara, este é um dos motivos que anima o trabalho na escola integral também:

Eu queria muito ter uma sala só pra mim, porque essa história do integral e de você ter salas temáticas pro professor eu acho que é muito bom! Penso em mim que sou professora de artes e trabalho com muitos materiais, então eu já dei aula com mala, carregando mala, porque quando você sai de sala em sala você carrega seu próprio material, então era uma loucura e, as vezes, eu me aventurava a fazer umas atividades assim que era de ficar louca, um desgaste muito grande. (Iara, professora de Artes).

Logo, vê-se na fala da professora também a questão das disciplinas eletivas que a escola oferece e são montadas pelas(os) docentes e fazem parte da carga horária integral, mas não são necessariamente uma disciplina obrigatória como português, matemática, entre outras. No caso, elas são chamadas de eletivas porque tratam de temas e assuntos que podem interessar e são relevantes para as(os) discentes, como: inclusão, bullying, ética *etc.*

Não há muitos espaços de lazer nos entornos da escola, sendo isso uma preocupação, já que as(os) estudantes ficam pelas ruas e becos entregues à violência e à marginalidade que os afastam da escola e da família. Diante disso, fica clara a tentativa da escola de promover projetos

artísticos que acentuem o trabalho coletivo para criar o hábito de convivência e de respeito participativo nas questões educativas e sociais, gerando o engajamento das(os) discentes em atividades saudáveis e comunicativas, mantendo-os ao máximo dentro da escola.

7.5 Prática pedagógica e sala de aula

No segundo semestre de 2019, foram observadas aulas de 3 (três professores) em duas turmas de Sétimo Ano do Ensino Fundamental. Nessas turmas, existiam casos de adolescentes que se automutilavam e, durante a observação, houve um caso de envio de “nudes”³³ para um aluno do Nono Ano da mesma escola. Nesse caso, a aluna que enviou as fotos estava sofrendo retaliação das(os) colegas da própria sala e uma amiga próxima a estava ameaçando, dizendo que tinha as fotos e enviaria para outras pessoas. A vice-diretora fez uma pequena investigação, falou com os envolvidos, viu que outras(os) alunas(os) não tinham acesso às fotos, já que o receptor mostrou e prometeu que não havia enviado a ninguém, apenas mostrado. Após esse diálogo e o apagamento das fotos no celular do aluno, a mãe da envolvida foi chamada e conversou com a vice-diretora, ficando abismada e dizendo não estar ciente de nada daquilo.

Após o caso acima citado, foram aplicados os questionários desta pesquisa e as(os) envolvidas(os) não citaram o ocorrido, as(os) professoras(es) não sabiam do fato e logo tudo foi “abafado”. Em resumo, apesar de existirem casos desse tipo, em entrevista, as(os) discentes informaram não saberem dos ocorridos, além de não haver nenhum diálogo, debate ou intervenção sobre temas que discutam sobre essas violências, o bullying, a exclusão *etc.* Uma das marcas nos casos de violência e, principalmente, do bullying é o silenciamento. E ele surge principalmente pela falta de diálogo e de compreensão sobre as diferenças. Essas casos surgem de situações como esta em que a pessoa foge do padrão social, tem alguma característica que não é “bem quista” pela sociedade ou pratica atos que não são aprovados e estimados.

Outro dado importante é que nenhum(a) professor(a) observada(o) tinha conhecimento sobre a Lei Federal nº 13.185 de 6 de Novembro de 2015, a qual institui o Programa de Combate a Intimidação Sistemática (BRASIL, 2015), e não se recordavam de formação sobre violência nem muito menos bullying.

Eu acho que bullying, violência nunca tivemos não. Houve algumas formações, mas específica assim sobre usar ferramentas, de práticas... não! (Iara, professora de Artes).

Não. Nunca ouvi falar. Na escola que eu me lembre nunca se debateu sobre.

³³ Mensagens com fotos de pessoas com roupas íntimas, nuas ou seminuas.

(Mike, professor de História).

Nunca vi nada relacionada à violência. A única coisa que eu lembro foi numa formação que teve uma professora, não sei se era mestrado, acho que era doutorado, e os professores muito cansados por causa dos turnos e ela foi trabalhar justamente a questão da voz, da saúde do professor. (Antonieta, professora de Português).

Vê-se na fala da professora Antonieta da área de linguagens que ela se recorda de uma formação sobre a saúde da(o) professor(a), mas nada voltado diretamente para a violência ou para o fenômeno do bullying, apesar da professora Antonieta fazer parte da escola pesquisada há 6 (seis) anos, desde 2014. Este é um dado importante para a investigação, já que a lei foi criada em 2015 e, desde então, nunca houve nenhuma repercussão ou formação em torno dessa norma. Embora não haja essas discussões, há o reconhecimento de que a sala de aula é permeada de desafios e situações violentas, como se pode ver no discurso abaixo.

A sala de aula é um desafio, né? Todo dia a gente tem conflitos, a gente tem a dificuldade mas a gente tá aqui justamente para superá-las. Então, não é fácil, hoje em dia a educação está cada vez mais difícil, por conta de alguns perfis, violência verbal, essa coisa toda, mas graças a Deus eu sou privilegiada, porque essa escola é uma escola boa, eu sou a elite da prefeitura, vamos dizer. (Antonieta, professora de Português).

Logo, em suas práticas, não havia muitas intervenções no sentido de sanar problemas relacionados a isso, já que as(os) docentes não ficavam diretamente cientes dos casos que ocorriam entre as(os) discentes no contexto escolar. Nas observações de sala de aula, de fato, não ocorriam muitas situações de violência e as(os) discentes respeitavam bastante as(os) professoras(es)³⁴. Contudo, em outros ambientes escolares, ocorriam situações com conhecimento da gestão e das(os) responsáveis que não eram dialogadas com as(os) discentes e se optava pelo silenciamento e discrição para que os casos não se popularizassem. Logo, quando as(os) docentes foram diretamente indagados se souberam de algum caso ou situação aqui explanada na turma específica que estava sendo observada nesta pesquisa, as respostas foram:

Não, ninguém chegou a conversar com a gente não, chegamos debater nada não, mas eu acho que pode ter acontecido de ter só uma conversa com os alunos breve, sabe? (Iara, professora de Artes).

Apesar disso, há o reconhecimento de que pode ter acontecido algo relacionado a isso e provavelmente houve uma conversa apenas com as(os) discentes e as(os) docentes não ficaram

³⁴ Quando houve situações d(a) docente retirar da sala, sempre havia um diálogo muito grande entre os pares envolvidos e auxiliares ou gestão que buscavam compreender o ocorrido e trabalhar com a(o) discente o porquê de não repetir aqueles atos.

cientes. Ademais, há também a certeza de que ocorrem casos de violência, apesar de não haver muitas discussões nas aulas sobre isso.

Acontece, mas eu não fiquei sabendo não, mas acontece, vez ou outra sempre acontecem xingamentos, né? Outros apontando alguma coisa que acha que vai ofender o colega que vai deixar o colega Acontece! (Iara, professora de Artes).

Percebe-se que, embora se reconheça a existência desses casos, parece que não há uma preocupação em realizar intervenções que envolvam as(os) docentes e as(os) alunas(os), em que se opta pela indiferença, discrição e silenciamento desses fenômenos que podem fomentar em situações mais sérias, como já supõe a Lei 13.185/2015 de combate ao bullying.

7.5.1 Relação docente-discente

Sobre a relação e a hierarquia presente em sala de aula, ficou visível a relevância que as(os) professoras(es) aplicam a uma prática dialógica, ainda que existam limites e combinados que precisam ser seguidos e respeitados pelas discentes. A professora Iara de Artes deixa essa relação bem explicitada em sua fala:

Eu tento ser bem próxima deles, teve um momento que eu comecei a notar que se eu fosse muito formal, não iria chegar junto deles. Mas eu também não posso ser a coleguinha deles, eu sou professora. Existe um limite, eu acho que tento ter um diálogo mais jovial com eles, de boa, sabe? E eu tento ser bastante tranquila no sentido de fazer combinados: Ah, entender que hoje pode ser diferente, entender que hoje eu não estou bem, não estou afim, porque as vezes você está ali num exercício e tem um menino ali que não vai fazer e você se fingir porque sabe que aquele não é o momento, provavelmente ele passou por alguma coisa, deixa ele ali quieto que hoje ele não está bem, hoje ele não vai fazer. Ter uma dinâmica mais aberta com eles, eu sempre joguei muito aberto com eles, também tem dia que eu não estou bem, né? Como qualquer ser humano. Eu acho que meu diálogo com eles vai muito assim, dessa abertura, da gente falar, existe resistência, mas chega uma hora que essa resistência é quebrada (). (Iara, professora de Artes).

Logo, a professora fomenta três aspectos importantes nessa relação: ter uma dinâmica aberta; usar a linguagem da(o) discente e evitar muita formalidade; assim como compreender as singularidades e os contextos das(os) alunas(os). Além disso, a docente ressalta o apoio da gestão escolar e do corpo docente com uma parceria harmônica entre toda a comunidade escolar.

Muito disso tem a ver com todo o corpo da escola, não só o professor, porque se você tem uma gestão que assume as diretrizes, né? Existe uma regra aqui dentro, então vamos manter esta regra, vamos seguir esta regra e tem pulso firme, você

consegue harmonizar tudo (...) um trabalho de parceria professor, gestão, coordenação, equipe de apoio, quando está todo o mundo afinado nisso, acontece! (Iara, professora de Artes).

A questão do diálogo na escola, foi bastante ressaltada nas conversas com as(os) docentes, em que se pode perceber a valorização do respeito entre as partes envolvidas na aprendizagem, pois, para as(os) docentes,

você tem que conversar e dialogar com o aluno, porque às vezes o aluno não vai querer só grito, grito, grito. Às vezes a gente chama atenção porque está filando, “faz a tarefa”, “fique em silêncio”, mas assim a questão do respeito precisa ser mútuo, recíproco, então, de ante mão, eu não vejo como um panorama muito complicado aqui na escola. (Antonieta, professora de Português).

Sim. Em alguns momentos a gente vê que eles tentam ultrapassar essa relação professor-aluno, mas a maioria acho que sim. Problemas gritantes eu nunca tive. (Mike, professor de História).

Quando eu vim para cá, eu era muito mais durão com eles. Só que depois eu fiquei mais maleável, sempre digo no começo do ano... O importante é você mostrar as regras, como devem ser trabalhadas na sala de aula. Não quer dizer que você vai ser um autoritário que eles vão ter sempre que baixar a cabeça. Isso não, mas tem que sempre manter esse tipo de relação e saber separar cada um no seu espaço, cada um no seu lugar. (Mike, professor de História).

Com outras palavras, outras(os) professoras(es) defendem o mesmo e falam sobre o diálogo que deve ser essencial nessa relação que, muitas vezes, é tão hierárquica e pode acabar afastando as(os) discentes da aprendizagem no lugar de trazê-los para perto e construir em conjunto os conhecimentos. Além disso, foi explicitado que, se necessário, chama-se as instituições responsáveis para solucionar os problemas que se refletem na escola.

Mas eu acho que a melhor ação é o diálogo, né? Professor, escola, no nosso poder a gente já informa a direção e a direção já aciona o conselho tutelar, quando necessário. (Mike, professor de História).

7.5.2 Compreensão sobre currículo

O currículo é uma palavra de origem latina que significa percurso. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Brasil tenta unificar o currículo para todas as escolas públicas e privadas. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como meio de nos constituirmos como somos, enquanto sujeitos de direitos, carregados de valores e princípios compartilhados no

contexto social do qual participamos. Nessa proposta, a(o) estudante é reconhecida(o) como sujeito de direitos e vista(o) para além de suas deficiências. A legislação atual tenta garantir esse direito para todas(os) as(os) alunas(os) através da BNCC.

Diante disso, as(os) docentes em seu discurso parecia não compreender bem essas novas discussões e fizeram crítica a prefeitura quanto à questão do conteúdo, relatando que, muitas vezes, eles tinham pouca autonomia e precisavam seguir algo imposto.

Agora o que não dá tanta autonomia a gente é a prefeitura. A gente acaba ficando com o conteúdo um pouco engessado. (Antonieta, professora de Português).

Durante esta pesquisa, percebeu-se que havia na escola uma ementa com os conhecimentos que seriam desenvolvidos durante cada unidade do ano letivo em cada disciplina, bem como a carga horária disposta no pátio para toda a comunidade escolar ter acesso. No entanto, faltava uma consciência sobre como se daria este processo e o conceito de currículo no discurso docente. Além disso, viu-se uma produção de ementa em cima de conteúdos ou como a BNCC denomina objetos³⁵ de conhecimento. Logo, vê-se que, na ementa, deveriam ser acrescentada as habilidades e a unidade temática trabalhada para dar conta daqueles objetos de conhecimento.

Houve também a noção do *trans* aqui discutida nesta investigação, quando o professor falou sobre a transversalidade entre os assunto e as disciplinas e a possibilidade de incluir isso no currículo escolar, apesar de não haver uma conscientização sobre a questão teórica relacionada a composição desse currículo.

O currículo é trabalhado de acordo com o que é orientado pela secretaria e eu gosto de inserir outros conteúdos que não ficam limitados a disciplina, o pessoal usa a transversalidade porque antes o conteúdo era diferente. Eu pego lá geografia e eu posso contextualizar com português, trago um assunto atual, história também eu relaciono a época com o atual. (Mike, professor de História).

Em uma escola democrática e que defende uma perspectiva dialógica, as(os) docentes possuem claramente a noção da importância de isso ser visível no currículo de sua composição até a maneira como chega às/aos alunas(os). Logo, sente-se falta apenas dessa consciência teórica quando se fala em currículo. Além disso, a professora de Artes acrescenta o fato do currículo de Artes utilizado na Rede Municipal não estar incluso nos livros de Artes, o que faz com que ela

³⁵ Apesar da BNCC nomear como objetos de conhecimento aqueles conteúdos que serão estudados durante determinado nível, compreende-se que a palavra “objeto” dá a ideia de algo estático e se sabe o quanto os conhecimentos são dinâmicos e dão diversas possibilidades.

não consiga utilizar muito esses livros adotados pela escola.

O currículo de Artes da prefeitura não casa com o livro. Não existe um livro didático que seja perfeito para o currículo de Artes da Rede, então eu tenho que trabalhar os conteúdos da Rede. O que eu faço, a gente geralmente quando escolhe, pega o livro que tem mais afinidade com o currículo, então eu faço o seguinte: eu dou o currículo da Rede e aí eu pego os assuntos que eu vejo que tem no livro e uso. Mas é muito difícil eu pegar o livro, quase nunca pego. (Iara, professora de Artes).

Diante disso, a docente afirma que prioriza o conteúdo determinado pela Rede Municipal em detrimento do que aparece no livro, utilizando-se, assim, pouco desse material didático. Nas observações, fica claro que todo o currículo trabalhado durante o ano fica exposto para o acesso dos alunos no pátio da escola. Apesar disso, a falta de autonomia das(os) professoras(es) na escolha desse currículo fica evidente, as(os) quais precisam cumprir com a ementa da Rede Municipal.

7.5.3 Planejamentos de ensino

A escola integral promove as(os) docentes horas atividades, nas quais eles planejam, participam de formação, produz materiais, provas etc. Esse planejamento se vê no desenvolvimento de projetos em que se tenta envolver toda a escola com exposição de trabalhos ou materiais relacionados a temas importantes, bem como apresentações de dança e arte na quadra da escola. Quando indagadas(os) sobre o momento para planejar as aulas, as(os) docentes responderam que, apesar de existir esse espaço, há muita distração na escola e é mais produtivo em casa.

O bom da escola é que nós temos as nossas próprias salas, então quando termina as aulas a gente fica e dá tempo de planejar, embora que muitas vezes eu planejo mais em casa do que na própria escola. A atenção é melhor. Por isso que a gente trabalha tanto na escola quanto em casa. Em casa eu acho que fico mais concentrado. (...) Lá na sala eu tenho todo material e todo livro que eu possa precisar. (Mike, professor de História).

Ou seja, há espaços físicos e espaço no tempo das(os) professoras(es) para que elas(es) planejem suas aulas. No entanto, sabe-se que na escola há muitas distrações e surgem trabalhos que fogem da sala de aula, o que acaba levando a(o) docente a produzir esses materiais didáticos em um ambiente diferente do da escola.

Nós temos as aulas atividades, né? Aí são os momentos apropriados para gente fazer o planejamento, mas não é suficiente, de jeito nenhum. E ano que vem será mais difícil ainda. É melhor fazer em casa, você acaba fazendo em casa. (Iara, professora de Artes).

As(os) docentes ressaltam também a incerteza do planejamento e que, nem sempre, conseguem fazer tudo o que planejaram com as(os) alunas(os), entretanto, focam na prática social e priorizam aquilo que acham essencial para o cotidiano das(os) estudantes.

Eu gosto de trabalhar a prática social, então assim eu faço meu planejamento individual e, se não der tempo, eu procuro priorizar aqueles que eu acho ter mais a ver com o dia a dia, né? E o cotidiano (...) (Antonieta, professora de Português).

Além disso, a professora fala sobre as reuniões que acontecem na escola por áreas de conhecimento, nas quais as(os) docentes planejam juntamente com o grupo que faz parte de uma mesma área de atuação. Nesse sentido, vê-se o aspecto dialógico e transdisciplinar de acolher o complexo e a diversidade, sem olhar as disciplinas de forma estática e fragmentada.

A gente tem reuniões por área, então existe a coordenadora da área de linguagens, humanas e exatas. A coordenadora se reúne conosco para que a gente debata algumas coisas. Agora esse planejamento é individual, ele é visto no panorama geral de discussão e isso acontece uma vez ao mês, apenas com a área. E existe um rodízio nessa coordenação. (...) Sempre acontece após o expediente, já que nós somos horário integral. (Antonieta, professora de Português).

Logo, essas discussões também acontecem dentro do horário de trabalhos das(os) professoras(es), fora do horário de aula com as(os) alunas(os) em espaços que a escola reserva para o planejamento coletivo, além do horário da aula/atividade que já existe para o planejamento individual.

7.5.4 Processos avaliativos

De maneira geral, a escola possui apenas uma prova obrigatória por unidade, a qual deve ser feita no formato de múltipla escolha com alternativas para que as(os) discentes respondam. No entanto, há outras duas notas na qual a(o) docente pode escolher quais critérios vai utilizar para avaliá-las(os) sem a obrigatoriedade da realização de uma prova escrita seguindo um padrão. Logo, cada docente decide a melhor maneira de atrelar essas duas notas de acordo com a disciplina

ministrada, podendo avaliar comportamento e participação, realizar trabalhos e projetos ou fazer a chamada prova oral, em que a(o) professor(a) faz algumas perguntas as(aos) alunas(os) para que elas(es) contestem oralmente.

A avaliação é contínua, desde a participação a leitura que eles fazem. Tudo eu gosto de pontuar e fazer as anotações para depois não me limitar só a uma prova que ele fez que possa ser que ele não estava bem ou com problemas pessoais e a gente sabe que a participação de antes vai contribuir muito para a melhoria da nota. (Mike, professor de História).

Diante disso, identifica-se nas(os) docentes observadas(os) uma atitude inteiramente dialógica e participativa, em que as notas são construídas levando em consideração aspectos individuais e coletivos da sala de aula, bem como aspectos processuais de uma aprendizagem contínua e que nunca se finda. Os objetivos são traçados em cada unidade e expostos nas ementas disponibilizadas para toda a comunidade escolar no pátio da escola e, a partir desses objetivos, são realizadas as avaliações, como se pode atestar nos fragmentos de entrevista abaixo.

Geralmente eu faço uma prática e eu avalio ele em relação ao que ele aprendeu, né? O que foi dito, o que foi visto, as leituras de imagem que a gente realizou, o que foi aprendido para ele colocar o que ele sente, no caso oralmente. Geralmente, são três notas, eu faço assim uma [nota] é esse processo no dia a dia, né? De caderno, questionários, participação. Segundo é a prática se ele atingiu os objetivos (...) Ele desenhou? De que forma? Ele pintou? De que forma? Ele se dedicou? Eles botam a mão na massa mesmo. E tem a nota da prova objetiva porque eu gosto de mesclar, mas aqui na escola tem essa regra que as provas do bimestre são de múltipla escolha e já tem aquele formato, eu sou “obrigada” a me enquadrar (...) e o que eu quero fazer por fora que são as questões abertas que eu gosto muito de ver o que eles escreveram sobre, qual a opinião deles, aí eu faço no caderno. (Iara, professora de Artes).

É possível visualizar que há sempre produção de trabalhos práticos no dia a dia das(os) discentes que, muitas vezes, são expostos para toda a comunidade escolar e fazem parte desse processo avaliativo que é coletivo e individual realizado em conjunto pelas(os) discentes e professoras(es), os quais atrelam as notas para além das provas escritas formais realizadas na escola durante o ano.

7.6 O bullying e a escola

Durante a conversa com as(os) docentes, foi citado o fato de haver rodas de discussões promovidos pela gestão sobre bullying na escola com as(os) discentes, mas nada referente aos

docentes nem nenhuma formação ou até diálogo informal sobre essa questão. Nesse sentido, a resposta das(os) professoras(es) foi sempre negativa em relação a conversas, diálogos sobre casos ocorridos na escola ou formações voltadas a essas questões:

(...)que colocasse em debate não (...) eu sei que de vez em quando [oculto]³⁶ está fazendo com os alunos roda de conversa, mas que eu me lembre nada voltado ao professor” (Antonieta, professora de Português).

Além disso, as(os) docentes assumiram também que dificilmente ou até nunca se envolviam com esse fenômeno, apesar de relatarem, diversas vezes, que há na escola situações de violência, principalmente verbal, bem como admitirem que sempre existe esse tipo de situação entre as(os) estudantes.

Não. Nunca me envolvi com essas questões do bullying. (Iara, professora de Artes).

Em alguns momentos, foram recordadas ações na escola que promoviam o diálogo e a discussão de problemas relacionados à violência, automutilação, depressão, mas durante a produção desta pesquisa, esses projetos não estavam acontecendo. Pelo que parece, não foi dado seguimento a essas práticas.

Não, não conheço, quando [o diretor]³⁷ estava aqui, logo no início, ele prometeu umas ações em torno disso porque a gente começou a notar que alguns meninos estavam se automutilando, daí se focou muito nessa questão da depressão e da automutilação, então ele fez rodas de conversa, aí foi massa mas esse projeto não continuou (...) (Iara, professora de Artes).

Houve uma professora, [oculto], que fez uma eletiva sobre o bullying no ano passado. Agora ficou restrita só a turma que se inscreveu para essa eletiva, apenas os alunos que escolheram para trabalhar, mas não ampliou para toda a escola. (Mike, professor de História).

Logo, é possível visualizar que a escola possui tentativas de debater o fenômeno ainda que não abranja todas(os) as(os) alunas(os). O sentimento é que falta a formação para as(os) docentes, já que elas(es) reconhecem que o problema existe, mas não possuem as ferramentas necessárias para compreender como lidar com o assunto e, por isso, o silenciamento ainda é uma realidade na escola, na qual dois casos visualizados nas observações e cientes pela direção não chegaram ao conhecimento das(os) professoras(es)³⁸. Apenas um professor recordou que já havia

³⁶ Referiu-se ao nome do gestor da escola.

³⁷ Por questões éticas, não citamos os nomes ditos pelas(os) docentes nas entrevistas.

³⁸ Mais à frente, os casos serão detalhados.

sido discutido o fenômeno em formações mensais, mas reconheceu que já fazia muito tempo.

Não. A gente já teve algumas capacitações que são mensais e já se trabalhou, acho que uma ou duas vezes sobre o bullying, mas assim, para dizer que eu fiz um curso específico, não... E não me recordo qual foi o ano, já faz tempo. (Mike, professor de História).

A presença do fenômeno violento é uma realidade e amplamente reconhecido como existente pela comunidade escolar, entretanto, o apagamento dos casos que surgem ainda faz parte do cotidiano escolar que segue sem realizar um trabalho amplo sobre essas questões com as(os) docentes. É preciso que haja a noção da importância de comunicar, primeiramente, os casos as/aos professoras(es) e, depois, buscar práticas para dirimir esses casos.

7.7 As (os) docentes e o que pensam sobre a escola

A pesquisa foi conversada com a comunidade escolar e, sob orientação da diretoria e secretaria, 3 (três) docentes se mostraram interessados em participar, as(os) quais compõem o quadro das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes. As aulas dessas(es) professoras(es) foram observadas e suas ementas analisadas, as quais eram bastante democráticas e dialogadas a todo momento com as(os) discentes.

Durante as observações e diálogos com a diretoria, houve um caso emblemático no qual uma jovem enviou “nudes” e colegas de turma a estava ameaçando. As(os) responsáveis foram chamados da aluna que havia enviado essas fotos sem roupas e a mãe disse não estar ciente do ocorrido. Na mesma semana, os questionários foram aplicados com esta turma e nenhum(a) estudante relatou o fato. O mesmo ocorreu entre as(os) professoras(es), as(os) quais não haviam sido informados dessa situação. Outra questão intrigante é que as meninas envolvidas nesse caso eram amigas e estavam sentadas próximas durante as aulas.

Apesar da escola possuir bastante marcas dialógicas, percebe-se que ainda há entraves em problemas relacionados à violência e ao bullying, sendo o silenciamento ainda uma marca nesses casos. Todas(os) as(os) professoras(es) participantes desta pesquisa não tiveram conhecimento sobre o caso quando indagados durante a entrevista.

Antes da entrevista com as(os) docentes, foi feito um questionário no qual as(os) professoras(es) responderam acerca de 3 (três) tópicos, sendo eles: “eu, como professor(a)”; “a escola”; “as(os) alunas(os)”. Dentre desses tópicos, tentou-se compreender e suscitar as seguintes categorias: “relação docente-discente”; “relação entre as(os) discentes”; “planejamento de

ensino”; “planejamento de avaliação” e “compreensão sobre currículo”. A ideia foi, com a aplicação do questionário, construir dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, fatos, entre outros que auxiliassem na visualização do clima social escolar para as(os) docentes.

No primeiro tópico, “eu, como professor(a)”, 2 (dois) docentes consideram que quase sempre identificam casos de bullying, mas poucas vezes foram capazes de minimizar o fenômeno entre as(os) alunas(os) e apenas 1 (um) reconheceu que poucas vezes identifica e intervém nesses casos. Ao realizar a entrevista, foi perceptível que, no caso ocorrido na sala de aula no período de observação, nenhum(a) das(os) professoras(es) foi capaz de identificar o caso, como podemos confirmar nas falas abaixo:

“Não. Nunca me envolvi com essas questões do bullying” (Iara, professora de Artes).

Sinceramente eu não me recordo não (...) Teve no oitavo ano que uma menina teve que mudar de turma porque um grupinho começou a isolar da equipe. Mas nos sétimos anos não me lembro. (Mike, professor de História).

Quanto ao clima, todas(s) se consideraram pessoas que trabalham para construir o melhor clima possível na escola, sendo justos, acreditando nas(os) suas/seus alunas(os) e respeitando-as(os). Ademais, afirmam que as(os) discentes quase sempre terão dificuldade com disciplinas do currículo, embora acreditem que a maioria das(os) estudantes da escola terá sucesso em universidades ou escolas técnicas.

Sobre a escola, consideram o ambiente seguro de se trabalhar e reconhecem a pouca participação das(os) responsáveis das(os) discentes no cotidiano escolar. Com respeito a promoção de ações e formações sobre violência, bullying e práticas pedagógicas voltadas para o sofrimento na escola, 2 (dois/duas) docentes relataram que poucas vezes existia e 1 (um/a) disse que quase sempre. No entanto, durante a entrevista, percebeu-se que essas formações não existiram.

Eu acho que bullying, violência nunca tivemos não. Houve algumas formações, mas específica assim sobre usar ferramentas, de práticas... não! (Iara, professora de Artes).

Quanto aos alunas(os), reconhece-se nos questionários que elas(es) confiam quase sempre nas(os) docentes, gostam de estar com seus pares e quase sempre promovem conflitos e discussões saudáveis. Entretanto, afirmam que quase sempre as(os) discentes se tratam com violência e desrespeito, além de apresentarem quadros de tristeza e depressão. Para as(os) professoras(es), poucas vezes há casos em que as(os) alunas(os) se cortam ou se machucam e também não há casos

de trazerem armas ou facas para a escola.

Ainda sobre as formações que, apesar de não haver voltadas à violência, existem e ocorrem por áreas, mas infelizmente as(os) docentes não se mostraram muito interessados em participar, principalmente por problemas relacionados aos conteúdos lá ministrados e a maneira como eram trabalhados, pois:

(...)Promovem as formações de 15 em 15 dias lá no Paulo Freire, naquele Centro de formação. Essas formações são importantes, mas muitas vezes eu vejo que tem muita repetição, por exemplo você está trabalhando gêneros textuais daí é como se as formações seguintes, meio que são parecidas, não tem tanta sequência, é como se fossem retalhos. Tem momentos que dão sequência e tem momentos que não. (Antonieta, professora de Português).

Então, as formações são uma realidade, no entanto, não há nada diretamente voltado para as questões relacionadas à violência e as(os) professoras(es) não sentem motivação na participação desses momentos. De maneira geral, alunas(os) e professoras(es) parecem gostar do ambiente escolar, considerar a escola como uma das melhores dentro da realidade do município de Recife-PE e compreendem que as(os) discentes que passam naquela realidade devem ter um futuro promissor na vida cidadã.

7.8 Entre o pensar e o vivenciar

Apesar da escolar ter espaços privilegiados, os quais muitas escolas públicas não possuem, como quadra fechada, salas climatizadas, cadeiras para todos, ensino integral, entre outros, ainda há muitas carências como a falta de wi-fi, computadores, carência de profissionais para lidar com a saúde mental das(os) discentes etc. Ou seja, ainda há um modelo tradicional de educação, embora haja projetos, aulas de campo, ainda se vê uma ideia de aula que “fecha os olhos” para vários problemas que estão ali entre os pares.

A gerência acha que só aula é que cura, só aula basta e não é isso, a gente tá em outro momento, a gente tá num momento que precisa valorizar mais um lado mais subjetivo do ser humano e a gente não tem isso, a gente tem tanto menino aqui em risco, tanto menino que precisa de uma assistência social e a gente não tem na escola, a gente não tem psicólogo na escola, como é que um menino desestruturado, depressivo, vai aprender a equação? Ele não aprende, ele tá com fome, ele foi batido, ele foi estuprado, não dá! [e a há casos aqui] A gente tem que acolher esses meninos de uma forma mais ampla (..) Pra mim, essa é a maior dificuldade, eu tá aqui como uma professora do século XIX com meninos do séculos XXI. (Iara, professora de Artes).

Nesse trecho há o reconhecimento de casos de violência, os quais são negligenciados por falta de profissionais adequados para lidar com essas questões sociais e que ocorrem fora do ambiente escolar, mas refletem na escola. Além disso, a professora ainda se sente presa as amarras de um ensino tradicional de séculos passados que, todavia, permanecem no século XXI e faz com que os desafios contemporâneos da sala de aula não sejam superados.

Durante a observação, viu-se a tentativa das(os) professoras(es) em usar a tecnologia a favor da sala de aula, com projetores, discussão de imagens, vídeos, todos previamente preparados e baixados, pois o que surgia da interação não havia como realizar a busca, já que a internet é extremamente instável na escola. Sabe-se que as aulas são pensadas e planejadas, mas boa parte das discussões e a própria aprendizagem se constrói através da interação, logo a importância dessas ferramentas tecnológicas na construção desse conhecimento no século em que há uma abundância de informações que precisam ser filtradas.

No vivenciar, sabe-se que a(o) aluna(o) ainda vê a(o) professor(a) como um ponto de apoio e mantém um diálogo com a(o) docente que, muitas vezes, não existe em casa. E as(os) docentes sabem e reconhecem esse momento que as(os) próprias(os) alunas(os) buscam para interagir e falar com a(o) professor(a) sobre essas questões pessoais.

A gente percebe muitas vezes que eles, com os próprios familiares, não têm essa liberdade de conversar, a gente está terminando a aula, aí começamos a conversar sobre um assunto que foge totalmente ao conteúdo. No meu ponto de vista, eles não conversam com o pai, a tia, a avó, eles buscam uma brecha para conversar com a gente e falam abertamente: "meu pai abandonou minha mãe e eu moro com a minha avó". É como se fosse um desabafo, né? (Mike, professor de História).

É nesse sentido que se pode visualizar o papel da(o) professor(a) para além de expor conteúdos, mas como uma figura que promove toda uma integração na aprendizagem desde a atitude até a ação. Isso é perceptível nos diálogos teóricos e nas leis homologadas sobre educação que reconhecem a escola como o lugar de promover práticas que deem conta dessa integração.

7.9 As (os) estudantes e seus posicionamentos

Ao todo foram aplicados 45 questionários em duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental da escola. Desse total, 24 (vinte e quatro) meninas e 21 (vinte e um) meninos participaram da pesquisa. As questões se referiam a quatro blocos, sendo eles: “minhas/meus professoras(es)”; “minhas/meus companheiras(os)”; “eu, como discente”; “minha escola”. O objetivo era compreender o clima escolar em sala de aula a partir da perspectiva das(os) discentes. Ao fim do questionário, foi deixado um espaço em branco com a possibilidade da escrita de algo,

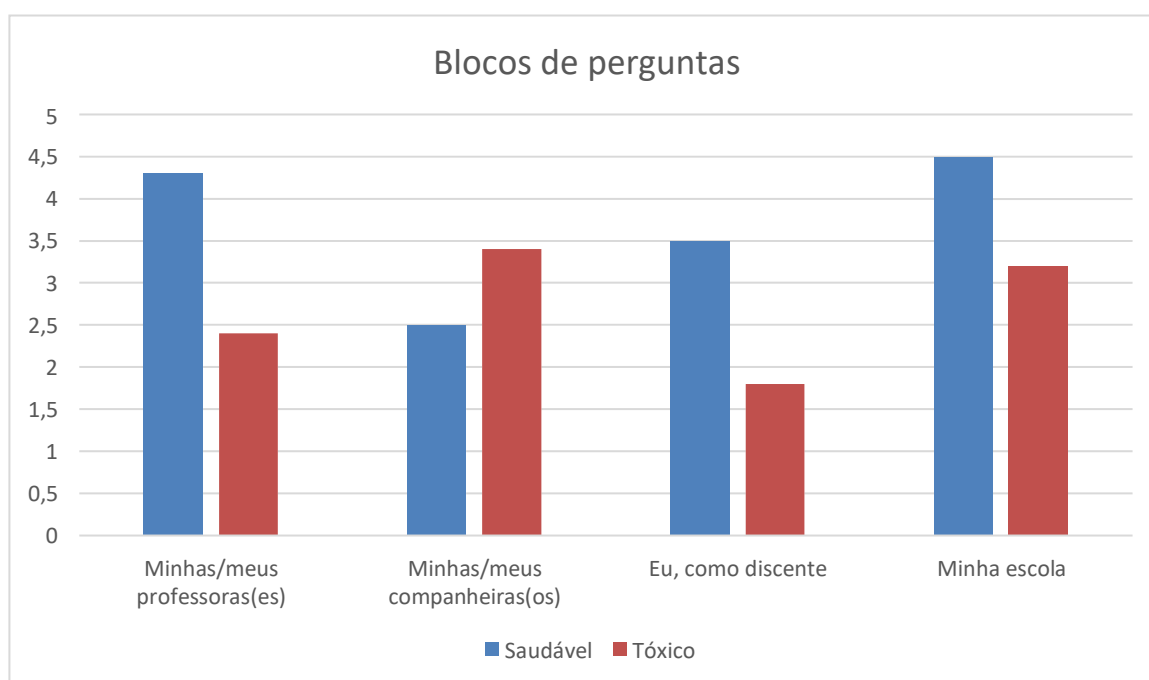
caso as(os) alunas(os) sentissem necessidade de dizer ou explicar melhor alguma resposta. Um total de 10 (dez) meninas e 5 (cinco) meninos escreveram nas linhas em branco, sendo apenas 33,33% do total de participantes que optaram por escrever nesse espaço.

A aplicação do material ocorreu na aula de 2 (duas/dois) professoras(es) que participaram ativamente desta pesquisa. As(os) estudantes se “empolgaram” e fizeram bastante perguntas sobre o questionário, sendo todas debatidas e dialogadas durante a aplicação o que pareceu uma espécie de autorreflexão na qual as/os alunas/os pensavam sobre seus atos e sentimentos. Algumas/Alguns estudantes perguntavam a suas/seus colegas como eles se sentiam em perguntas como: “sou agressivo?”; “gosto de colocar ‘nomes’ em minhas/meus colegas?”.

Desse modo, foram construídos reflexões no questionário sobre tópicos, como: “relação com a(o) docente”; “relação entre pares”; “clima em sala de aula”; “reflexão sobre sua aprendizagem” e “violência, especificamente, bullying”. Com a aplicação do questionário, construíram-se dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, fatos, entre outros.

No gráfico abaixo (Figura 04), baseado nos questionários respondidos pelas(os) discentes, é possível visualizar que, de maneira geral, elas(es) veem o ambiente escolar como um espaço positivo e saudável. Em apenas um bloco “minhas/meus companheiras(os)”, as(os) estudantes se mostraram insatisfeitos e alguns deles expressaram isso no espaço em branco deixado ao final do questionário.

Figura 04 - Gráfico sobre a percepção do Clima escolar pelas(os) discentes.



Fonte: autora.

Cada bloco teve uma média de 07 (sete) a 08 (oito) perguntas, as quais podiam indicar uma satisfação de pouco a grande das(os) participantes da pesquisa. Essa satisfação corresponde ao seu sentimento quanto ao clima social escolar que varia entre positivo e negativo. Tentou-se “medir” essa satisfação em saudável e tóxico variando entre 0 (zero) e 05 (cinco), como se pode visualizar no gráfico da Figura 04. Sabe-se que, em uma mesma realidade, é notável formas diferentes de perceber o clima, entretanto, o gráfico deve mostrar, de maneira geral, a percepção das(os) alunas(os) das 02 (duas) turmas observadas nesta pesquisa.

Houve tentativas de explicar, principalmente o bloco “minhas/meus companheiras(os)”, com comentários sobre as perguntas, como:

“Questão 2 ‘Meus companheiros’, tenho vezes que as minhas amigas me deixa de lado para ficar com outras pessoas, já mim fizeram chorar, já disseram que não ia ficar comigo, porque sou chata, mas agora estou bem”. (Mafalda, aluna participante da pesquisa).

Aqui vê-se que a discente quis justificar a questão de colocar nomes, compreendendo que não fazia para magoar ninguém, mas sempre com a intenção de ser carinhosa.

“A de colocar apelidos nas pessoas, só carinhosos e são minhas amigas”.
(Letícia, aluna participante da pesquisa).

O bloco sobre as(os) companheiras(os) foi o mais comentado pelas(os) discentes, contudo, houve também algumas menções sobre a estrutura escolar ou sobre professoras(es) específicos, como nos trechos abaixo:

“As cadeiras eram pra ser confortável”
“Melhorar as cadeiras!”
“Eu não gosto muito da professora [oculto] porque ela não dá aula direito e nem fala direito com algumas pessoas”. (Alunos participantes da pesquisa).

Especificamente sobre o bullying, apenas em um questionário foi acentuado esse fenômeno, em que a discente assumiu que os seus pares eram violentos com ela e isso a fazia sofrer a ponto de se cortar e até tentar se matar, com a defesa de que sofria muito na escola e em casa. Esse caso foi dialogado com a gestão da escola, o qual já estava sendo acompanhado pelo estado, já que era caso de conselheiro tutelar.

“Eles são agressivos com migo porque eles tem essas coisas de bater. Fazem bullying com migo. Eu mim cortava, já tentei mim matar. Eu sofro muito aqui na escola e em casa”. (Nicoly, aluna participante da pesquisa).

Com a aplicação do questionário, foram levantadas muitas questões em que se pode ver como as(os) alunas(os) se sentiam em relação a escola, seu ambiente, suas/seus colegas e suas/seus professoras(es). Apenas em responder às perguntas, os participantes já pararam para refletir e interagir com situações que fazem parte dos seus cotidianos, mas que quase nunca foram pensadas.

8 A INCLUSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COMO ALTERNATIVA ÀS DUALIDADES DICOTÔMICAS

O fato da escola adotar uma perspectiva democrática já fundamenta uma prática dialógica, interativa, na qual toda a comunidade escolar, e não somente a gestão, participa de debates e discussões sobre as questões relacionadas ao dia a dia escolar. Nas entrevistas, as(os) docentes mostraram que essa perspectiva está presente na gestão escolar em que

(...) há uma gestão mais dialógica e democrática, não impõe, ouve mais a gente, pergunta mais como a gente deve proceder, o que a gente pode fazer pra melhorar mais a escola, dá mais autonomia (...) (Antonieta, professora de português).

Diante das análises realizadas, é possível visualizar como se dá essa interação no ambiente escolar entre todos os agentes participantes desta realidade. Sabe-se que ainda há muito a alcançar para que a escola rompa com modelos tradicionais e dicotômicos ainda fortemente presentes na nossa sociedade. No entanto, há tentativas visíveis de diálogo e busca de promover projetos interativos, nos quais as(os) discentes sejam o centro da aprendizagem e as propague para toda a escola, contribuindo para a construção de um conhecimento coletivo e democrático.

A construção desta pesquisa do ponto de vista da prática pedagógica docente como um terceiro nível de realidade, que tem a possibilidade de dirimir dicotomias impostas na sociedade, as quais se refletem na escola, é essencial para compreender o *continuum* existente no mundo que,

pela sua complexidade, foi por muito tempo excluído. Logo, o sentido da prática na sala de aula é entender o diálogo como central para reconhecer essas diversas possibilidades, culturas e interações presentes em um mesmo contexto, em um mesmo mundo chamado escola.

As dicotomias, sem dúvidas, existem, mas elas são lados opostos de fenômenos e processos que possuem tantos outros lados que nem se quer imaginamos. Essas múltiplas possibilidades devem ser reafirmadas para que se findem patologias que têm como fundamento o não reconhecimento dessas inúmeras realidades diferentes, mas umas e que devem conviver com amorosidade nos mesmos ambientes, nos mesmos lugares, no mundo! É por isso que, em uma perspectiva transdisciplinar, na qual se reconhece o todo e a teia presente nos processos contínuos existentes nos fenômenos, principalmente, nos que conduzem ao bullying, não se pode silenciar ou relevar essas problemáticas que se sustentam em estigmatização e exclusão.

Apesar da pesquisa haver sido realizada em uma escola democrática, acolhedora e que defende o diálogo, aspectos que foram visualizados durante a observação, sabe-se que ainda há o ranço de um modelo tradicional de educação presente no contexto brasileiro e que até pouco tempo era o único possível. É nesse sentido que ainda estamos no primeiro passo: reconhecer esses aspectos e sua importância na escola, bem como fomentar leis que discutam e debatam sobre essas questões e sua aplicação nos ambientes educativos. Esta primeira etapa, embora muito relevante, precisa evoluir para a perspectiva prática do cotidiano das escolas, de modo que a vivência faça parte da realidade da comunidade escolar e reflita em melhorias sociais, sendo a prevenção para que futuros problemas sociais não ocorram.

A prática pedagógica é o meio em que a escola vai aplicar as discussões e debates que vêm acontecendo sobre os modos de prevenir e enfrentar fenômenos violentos na escola. Infelizmente, mesmo com a existência da lei 13.185 criada desde 2015, a qual obriga as escolas a discutir e debater sobre o fenômeno bullying, vê-se que não há formações no sentido de instruir os docentes e a comunidade escolar a pensar e executar práticas voltadas a essa prevenção. Desse modo, não basta a publicação da lei, é necessário também sua divulgação e formações nas escolas para que os docentes ao menos a conheçam e saibam de sua existência para, depois, buscar as melhores formas de incluí-la em sua prática diária.

Com a elaboração e a manutenção de uma prática transdisciplinar, pode-se rever as perspectivas dual e dicotômicas para diminuir a exclusão e estigmatização daqueles que não se incluem em nenhum dos dois lados opostos ou se incluem no lado desprestigiado e desvalorizado. Compreender que lados opostos são excludentes e fomentadores de preconceito ajuda a evitá-los e, sem dúvidas, previnem fenômenos como o bullying. É certo que a dualidade faz parte da sociedade e o mundo moderno e contemporâneo foi construído em cima dessa perspectiva, no

entanto, nunca é tarde para refletir e se comunicar em um mundo que almeja transformação e, quiçá, caminhar para o fim da violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse processo de construção da dissertação, desde a entrada no mestrado, sempre senti empiricamente uma “cobrança” do ponto de vista social e acadêmico, muitas vezes, vindas dos próprios docentes universitários, para uma possível ingressão profissional na vida acadêmica com uma sugestão de abandono da vida escolar, a qual de fato não é fácil e costuma ser bastante desvalorizada. No entanto, durante esta jornada, ficou evidente o quanto há pessoas boas na escola, esforçadas e que trabalham bastante em condições, muitas vezes, precárias, produzindo e revelando pesquisas e materiais indispensáveis e brilhantes para a vida de discentes.

De todos os ambientes formativos que existem professoras(es) e discentes para aprender e construir conhecimentos, vê-se que a escola é, normalmente, o primeiro e o principal para os seres humanos. As(os) docentes das escolas são tão importantes que transformam vidas e desenvolvem o futuro de uma nação. Mesmo quando saímos da escola como estudantes ou professoras(es), a escola nunca é abandonada dentro da gente, pois é o baluarte na vida de todos os indivíduos que têm a oportunidade de passar por ela. O ambiente escolar e tudo que é produzido lá permanece na vida dos seres em todas as fases futuras, de adulto até a terceira idade. Infelizmente muitos ainda são excluídos dessa realidade que deveria ser primordial para a vida de qualquer ser humano.

Com esta pesquisa, é possível compreender a importância da dimensão humana e amorosa presente na escola e vislumbrar a extensão de uma perspectiva democrática presente na escola pública, a qual busca, em sua filosofia, incluir, dialogar, interagir e compreender a visão de todas(os) que fazem parte da comunidade escolar para gerir as ações da escola de acordo com o acolhimento de diferentes perspectivas. Essa é uma visão coerente com a proposta transdisciplinar de ensino, bem como propaga a diminuição da exclusão de pensamentos e dá oportunidade de construção de uma escola cada vez mais precursora de ambientes democráticos e cordial com o novo e o diferente.

Além disso, é importante reconhecer na escola mudanças que vêm de fora (do social) para dentro (a escola), as quais surgem a partir de debates teóricos sobre a necessidade de trazer essas discussões para a vivência do dia a dia escolar. Essas transformações não ocorrem rapidamente, mas são passos essenciais para um processo que deve ser *continuum* e fomentador de acolhimento ao novo. Ao perceber que muito ainda deve ser feito em termos de práticas pedagógicas em sala de aula para que haja a diminuição de fenômenos violentos como o bullying, bem como para que esses fenômenos não sejam simplesmente silenciados e ignorados, nem naturalizados ou tratados com indiferença, é preciso investir, neste momento, na formação e produção dessa prática de modo que as discussões avancem e criem ferramentas para o fomento desse aprendizado. O agravamento de problemas relacionados à saúde mental da humanidade precisa ser levado em

consideração desde a escola. É possível fazer com que os fenômenos violentos não provoquem nesses seres situações de estresse tóxico, as quais podem levar a patologias na vida adulta. Para isso, é necessário avançar nos debates e colocar em ação as práticas pedagógicas voltadas a essas questões. Se a(o) docente assume uma postura consciente pode efetivamente amenizar diversas violências comuns no ambiente escolar e promover um clima positivo para o desenvolvimento das(os) estudantes, promovendo um espaço dialógico e acolhedor de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, foi possível observar três situações concretas de bullying escolar durante as observações de duas turmas do sétimo ano das séries finais do Ensino Fundamental. Duas delas foram aqui destacadas, já que em uma não houve a entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido e, por isso, não discutimos o caso durante a investigação. Nas duas situações aqui analisadas, viu-se que as(os) docentes não sabiam da existência e, em uma delas, houve a tentativa de “abafar” as situações o mais rápido possível. Logo, a patologia está presente na escola e é real, mas ainda é necessário buscar ferramentas pedagógicas que previnam essas ocorrências, bem como formações para que ajude a comunidade escolar e lidar com isso.

O mundo clama por soluções dialógicas e apaziguadoras e a escola precisa ser o lugar de debate, exposição e reconhecimento das diferenças. Não se pode seguir silenciando seres que querem ser reconhecidos e respeitados em seus posicionamentos, ações, atitudes e processos. Compreender os fenômenos e prevenir violências na escola é essencial para a tão sonhada transformação cultural sobre o bullying.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ARON, A. M.; MILICIC, N. & ARMIJO, I. **Clima social escolar: uma escala de evaluación** - – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. Bogotá: Universitas Psychologica, vol. 11, 2012, p. 803-813.

BLAYA, C. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 20 Dez. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CIDADE, A. P. S. **Bullying Escolar** – Uma realidade ainda desconhecida. Monografia. 49f. Centro Universitário do Distrito Federal – UDF Coordenação do Curso de Direito, Brasília, 2008.

CORREIA, M. C. A. **Observação participante enquanto técnica de investigação**. Pensar enfermagem, p. 30-36, 2009.

DAMKE, A. S.; GONÇALVES, J. P. **A concepção de bullying: expressões de violência no ambiente escolar**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-219-07.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2017.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad. de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Os limites da Interpretação**. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo Perspectiva, 2004.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas: Editora Versus, p. 224, 2005.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, A. T. B. **Os saberes docentes e sua prática**. In: _____. Formação Continuada de Professores. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Professor sim, tia não**: Cartas a quem me usar. Olho d'água: São Paulo, 1997.

GARNER, A. S.; SHONKOFF, J. P.; SIEGEL, B. S. et al. **Early Childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician**: Translating Developmental Science Into Lifelong Health. Illinois: 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 68-84.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IGLESIAS, A. L. **Bullying: uma história que precisa ter fim**. Recife: Construir, 2011.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES N.; ARAMIS A. **Bullying** - comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de pediatria, v.81, n. 5, Porto Alegre, nov de 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA-VILLACHAN, P.; CHAVES, E. C.; CARMO, J. I. B. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christofhe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

MANGUEL, A. **À mesa com o chapeleiro maluco**: ensaios sobre corvos e escrivainhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MANZATO, A. J. SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa**. Disponível em: <
http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 04 Fev. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MIDDELTON-Moz, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying** – estratégia de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Armed, 2007.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-56.

MÓNICO, L. S. et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. In: 6º Congresso Ibero-Americano de investigação Qualitativa (CIAIQ), 2017. Anais eletrônicos. Coimbra: CIAIQ, 2017. p. 724-733. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em 15 dez. 2017.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MONTEIRO, L. P. **As Assembleias de estudantes fundamentadas em Janusz Korczak: a construção de uma escola democrática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado em Educação, 2018.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM. 2005.

_____. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PARSONS, T. **Os processos de socialização e as escolas paralelas**. Harvard Educational Review, v.28/9, n. 4, p. 297-316, 1959.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In:_____. **Estágio e docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.114, pp.179-195.

RIBEIRO, W. G. **Multiculturalismo e ética/moral em educação: a retórica no discurso contra o bullying**. Curitiba, CRV, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SLEIMAN, C. M. **Programa de prevenção ao bullying e cyberbullying** [livro eletrônico]: guia do professor. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

FERREIRA, A. T. B. **Os saberes docentes e sua prática**. In: _____. Formação Continuada de Professores. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLEIMAN, C. M. **Programa de prevenção ao bullying e cyberbullying**: guia do professor. São Paulo: ed. do Autor, 2016.

VIANA, N.; VIEIRA, R. G. **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Edições Germinal: Goiânia, 2002.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, SP: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Dados de identificação

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

Telefones para contato: (____)_____ - (____)_____ - (____)_____

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “ _____ ” (nome do projeto), de responsabilidade do pesquisador _____ (nome).

1. Justificativa e objetivos.
2. Descrição dos procedimentos metodológicos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
3. Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)
4. Explicar como o participante deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual.

5. Esclarecer que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.
6. Garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.
7. Garantir que o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.
8. Manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Ou

Eu, _____, RG-
nº _____, responsável legal por _____

_____, RG nº _____
_____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na
pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA

Local Escolhido: escola da Rede Municipal

Público Alvo: atores escolares,
especificamente, docentes e discentes

Horário: integral

Perspectiva histórica: Diagnose e ecologia da escola. Compreender o contexto no qual a escola está implicada, bem como seu funcionamento.

1. Descrição do Ambiente observado (corredor, hall, salas de aula, sala das (os) professoras(es), refeitório, quadra esportiva *etc.*).
2. Dinâmica da escola no pátio, o que ocorre quando as(os) discentes por algum motivo saem de sala de aula.
3. Tipos de interação com demais pessoas do espaço escolar.
4. Relato detalhado da sala de aula e seu funcionamento.
5. Análise dos documentos da escola, bem como da ementa disponível para os pais e estudantes no pátio.
6. Aplicação de questionário (professores e estudantes).
7. Realização de entrevistas com docentes.

Estratégias para observação de campo:

- Ficar atento a todos os detalhes ligados ao clima escolar, prática pedagógica e a transdisciplinaridade.
- Separar os detalhes relevantes para alcançar as objetivos da pesquisa.
- Sistematizar e relacionar os fatos ocorridos com as categorias de análise.

Dimensões da observação:

- Objetivo: cobrir impressões e ações das(os) interlocutoras(es) da pesquisa através das observações, questionários e entrevistas realizadas durante o processo da investigação.

A) Expressões afetivas

- Entre as(os) discentes.
- Entre as(os) discentes e as(os) docentes.

B) Relações

- Como se dá a relação entre os pares e entre alunas(os) e professoras(es) na sala de aula?
- Existe interação entre as(os) profissionais de educação com as(os) estudantes no contexto de sala de aula?

C) Atividades

- Como as(os) estudantes escolhem os lugares de sentar durante as aulas?
- Qual(is) práticas a(o) docente se utiliza na realização das atividades? Isso se dá de maneira dialógica?
- Como ocorre a avaliação?
- O currículo é cumprido?
- Como se relacionam com as(os) professoras(es) dentro e fora da sala de aula?

Planejamento das interações ativas entre os pares

Questões:

-Quem se envolve?/ Onde, quando e como as atividades ocorrem? Como se dá a prática pedagógica docente?

-Atividades informais e não planejadas: observação do tempo livre entre as atividades (como elas(es) se relacionam? Parecem felizes?).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DAS(OS) ALUNAS(OS)

QUESTIONÁRIO – ALUNAS(OS)

Pesquisa – “O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao bullying na escola”.

Pesquisadoras(es) – Wedja Maria Jesus de Lima, Dr^o. Hugo Monteiro Ferreira.

NOME _____

TURMA: _____

- Responda ao que se pede de acordo com a compreensão sobre o que você vivencia na escola com suas(seus) colegas e amigas(os).

× **Minhas/meus professoras(es)**

1. Tratam as(os) alunas(os) iguais

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

2. Dialogam e promovem debates em sala de aula

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

3. Quando há algum conflito, buscam conversar sobre e procurar resolvê-lo.

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

4. Eu confio nas(os) discentes

O Todos O A maioria O Poucos O Nenhum

5. As aulas são interativas

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

6. Há debates sobre violência

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

7. Possuem um bom relacionamentos com as alunas(os)

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

8. Colocam nomes nas(os) discentes

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

× **Minhas/meus companheiras(os)**

1. Tenho confiança nos meus colegas

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

2. Sinto-me só na escola

O Sempre

O Quase sempre

O Poucas vezes

O Nunca

3. Sinto-me bem com meus colegas

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

4. Há colegas agressivos

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

5. Há colegas que gostam de fazer outros sofrerem

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

6. Não me sinto bem na sala

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

7. Gostam de colocar nomes nas pessoas

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

× **Eu, como discente**

1. Gosto de colocar nomes em minhas/meus colegas

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

2. Sou agressiva(o)

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

3. Gosto de resolver meus problemas na hora e, se for preciso, utilizo a força

O Sempre

O Quase sempre

O Poucas vezes

O Nunca

4. Respeito minhas/meus professoras(es)

O Todos

O A maioria

O Poucos

O Nenhum

5. Respeito minhas/meus colegas de sala

O Todos O A maioria O Poucos O Nenhum

6. Gosto de ir à escola

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

7. Encontro minhas/meus colegas fora da escola

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

8. Me relaciono bem com todas(os)

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

× **Minha escola**

1. Tem atividades extra classe

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

2. É bem iluminada

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

3. As carteiras são confortáveis

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

4. As carteiras costumam mudar de lugares (às vezes em círculo ou outras formas organizacionais)

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

5. Possui aparelhos tecnológicos (computador, data show, som etc.)

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

6. São silenciosas

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

7. Possuem inconvenientes ou incômodos (pessoas entrando, questões externas atrapalhando) nos momentos de aula

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

- Caso queira colocar alguma observação ou explicar melhor a resposta de alguma alternativa, escreva aqui.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DAS(OS) PROFESSORAS(ES)

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS(ES)³⁹

Pesquisa – “O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao bullying na escola”.

Pesquisadoras(es) – Wedja Maria Jesus de Lima, Dr^o. Hugo Monteiro Ferreira.

NOME _____

DISCIPLINA _____

- Responda ao que se pede de acordo com a compreensão sobre o que você vivencia na escola.

× **Eu, como professor(a)**

1. Vou trabalhar motivado na maioria dos dias

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

2. Quero me tornar um(a) professor(a) melhor

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

3. Busco me qualificar e aprender cada vez mais

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

4. Entendo a importância de aprender também com a(o) discente

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

5. Identifico casos de bullying na sala de aula

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

6. Fui capaz de minimizar o bullying entre as(os) alunas(os)

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

7. Encaminho casos de bullying em minha sala de aula

O Sempre O Quase sempre O Poucas vezes O Nunca

8. Acredito que as(os) alunas(os) são capazes de ter ótimo rendimento em avaliações externas

³⁹ Este questionário foi elaborado a partir da pesquisa Brian Perkins, Diretor do programa de liderança de Educação Urbana na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos.

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

9. Acredito que as(os) estudantes estão motivados a aprender

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

10. Preparo minha/meu aluna(o) para ser um cidadão bem sucedido

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

11. Eu respeito as(os) alunas(os)

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

12. Importo-me com o sucesso ou o fracasso das(os) alunas(os)

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

13. Não sou justa(o) com algumas/alguns alunas(os)

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

14. Nós, professoras(es), trabalhamos para construir um bom clima para as(os) estudantes

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

× **A escola:**

1. A maioria das(os) estudantes desta escola não terá sucesso em universidades ou escolas técnicas

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

2. As(os) alunas(os) terão dificuldade com disciplinas do currículo

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

3. Há alunas(os) que vão se dar bem nesta escola exclusivamente por causa da cor de pele

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

4. No Brasil, há Barreiras raciais para oportunidades econômicas e educacionais

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

5. Há suficientes oportunidades de qualificação e aprimoramento profissional

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

6. Os pais participam ativamente das atividades da escola

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

7. Conheço boa parte das(os) responsáveis das(os) alunas(os)

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

8. Esta é uma escola segura de se trabalhar

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

9. São promovidas ações e formações sobre violência, bullying e práticas pedagógicas voltadas para o sofrimento na escola

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

× **As(os) alunas(os):**

10. Brigam muito

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

11. Trazem facas ou armas à escola

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

12. Confiam nos professores

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

13. Cortam-se ou machucam-se

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

14. Estão tristes e depressivos

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

15. Tratam-se com violência e desrespeito

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

16. Não se gostam

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

17. Promovem conflitos e discussões saudáveis

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

- Caso queira colocar alguma observação ou explicar melhor a resposta de alguma alternativa, escreva aqui.

[illegible]

O CLIMA ESCOLAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING NA ESCOLA

- **Guia de entrevista das(os) docentes**

Compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente, como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola.

Para isso buscaremos:

1. Analisar o clima escolar evidenciando aspectos da prática pedagógica inter-relacionados (in)diretamente aos procedimentos docentes.
2. Inter-relacionar a emergência do bullying escolar com aspectos da prática pedagógica em sala de aula, resultando a relevância da abordagem transdisciplinar no enfrentamento ao fenômeno.

A entrevista Semiestruturada permite que a(o) entrevistador(a) produza questões pré-definidas, entretanto, tenha liberdade de colocar questões no momento da realização, caso surja algum interesse no desenrolar da entrevista. Nesse curso, as questões definidas anteriormente servem como parâmetro para a(o) entrevistador(a), mas não tem a função de ditar a forma como a entrevista vai se desenvolver. Essa técnica será aplicada com as(os) professoras(es) e as(os) alunas(os).

Com a entrevista, tem-se o contato com as(os) interlocutoras(es) da pesquisa e as dúvidas que não forem elucidadas na observação exploratória ou no questionário poderão ser discutidas durante essa técnica. Nesse sentido, podem-se construir dados, a partir das outras técnicas que já foram aplicadas especificando questões não muito bem elucidadas e suscitando a temática investigada: práticas pedagógicas no enfrentamento ao *bullying*. Logo, a entrevista permitirá ouvir de forma mais espontânea as ideias e opiniões que já foram inicialmente levantadas no questionário.

QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA
OBJETIVO GERAL
Compreender o clima escolar em sala de aula, considerando a prática pedagógica docente, como possível estratégia para o enfrentamento do bullying na escola.

Blocos/Categorias	Objetivos dos blocos	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso
Legitimação da Entrevista	Solicitar carta de anuência. Procurar a escola para primeiros contatos com as professoras(es) e alunas(os), com o objetivo de dialogar sobre a pesquisa e possível colaboração dessas(es) interlocutoras(es). Explicitar o problema da pesquisa, objetivos e contribuições do estudo para comunidade acadêmica, redes de ensino e sociedade como um todo. Apresentar a(os) interlocutoras(es) o Termo de Livre Consentimento, respeitando as questões éticas da investigação.		
As(os) interlocutoras(es) da pesquisa (apresentação e formação)	Caracterizar os sujeitos	Fale sobre você, suas experiências formativas, profissionais e sua dinâmica na escola.	-Idade -Identidade de gênero -Identidade de raça/etnia: -Formação: () Graduação () Pós-Graduação <i>lato sensu</i> () Mestrado () Doutorado () outras, Qual? -Tempo de profissão: -Funções já desempenhadas na área de Educação. -Qual a sua relação com a escola, desde quando atua aqui? -Você participa de algum processo de formação relacionado a violência na escola,

			bullying ou reflexões sobre práticas pedagógicas relacionadas a essas questões?
Percepção do clima social escolar	Caracterizar o clima social escolar a partir da percepção da(o) professor(a): quais são os elementos mais positivos e os mais negativos.	Como você se sente na escola, quais pontos você mais gosta e quais você acredita que devam melhorar? Por quê?	-Você acha que os alunos lhe respeitam? - Já precisou realizar alguma intervenção por questões relacionadas à violência ou ao <i>bullying</i>? - Quais foram/são os principais desafios encontrados na escola e com os alunos?
Prática pedagógica e relação com as(os) discentes	Identificar como se dá a prática pedagógica docente evidenciando os aspectos propostos pela pesquisa: relação docente-discente, planejamentos de ensino, processos avaliativos e compreensão sobre currículo.	Fale sobre o contexto da sua sala de aula, como você prepara suas intervenções?	- Você conhece a Lei 13.185/2015, a qual fala sobre a responsabilização da escola de promover ações pedagógicas que promovam discussão e evitem casos de <i>bullying</i>? - Você tem ou já teve formações sobre práticas pedagógicas que combatam a violência na escola? - Já realizou ações ou intervenções na escola sobre essa temática? Se sim, você considera que as ações desenvolvidas deram/dão conta de promover um bom diálogo entre as(os) alunos(as), de modo que eles se conscientizem e melhorem seus relacionamentos entre os pares, bem como entre toda a comunidade escolar? -Como se dá o diálogo dentro de sua aula?

			-Como ocorre o processo avaliativo de sua disciplina? -Qual sua compreensão sobre currículo? -Em que momento você costuma planejar sua aula? A escola promove algum espaço no seu horário para isso? -Diante do que se planeja/planejou e se projeta/projetou para as(os) suas(seus) alunas(os) na aula, o que você acha que realmente foi/é vivenciado na prática e o que deixou de ser/ainda não é? Por quê?
--	--	--	--

Quadro elaborado pela autora, a partir de trabalho de Amado e Crusoé (2013).