

Bullying e convivência escolar: reflexões a partir de Paulo Freire e Xesús Jares

Bullying y vida escolar: reflexiones a partir de Paulo Freire y Xesús Jares

Mônica Tessaro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Joaçaba-SC - Brasil

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre os pressupostos da convivência democrática no âmbito da formação de professores a partir das contribuições de Freire (2015) e Jares (2007; 2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e como análise dos dados, utilizou-se a perspectiva da pedagogia crítica com base na hermenêutica dialética de Paulo Freire. Como resultados, compreende-se que a promoção da convivência escolar deve valorizar o tripé: diálogo – tolerância – coerência, o qual perpassa a formação de professores. Portanto, educar para o convívio requer práticas pedagógicas ancoradas em abordagens teórico-metodológicas sistêmicas, que valorizem o contexto em que os sujeitos dos processos educativos estão inseridos.

Palavras-chave: Convivência; Práticas pedagógicas; Escola.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los supuestos de la convivencia democrática en el contexto de la formación docente a partir de los aportes de Freire (2015) y Jares (2007; 2008). Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa y como análisis de datos se utilizó la perspectiva de la pedagogía crítica basada en la hermenéutica dialéctica de Paulo Freire. Por tanto, se entiende que la promoción de la convivencia escolar debe valorar el trípede: diálogo - tolerancia - coherencia, que impregna la formación del profesorado. Por tanto, educar para la convivencia requiere prácticas pedagógicas ancladas en enfoques teórico-metodológicos sistémicos, que valoren el contexto en el que se insertan los sujetos de los procesos educativos.

Palabras clave: Convivencia; Práticas pedagógicas; Colegio.

Introdução

Neste estudo refletimos sobre os pressupostos da convivência democrática no âmbito da formação de professores a partir das contribuições de Freire (2015) e Jares (2007; 2008). Justificamos nossa escolha teórica devido ao potencial de articulação que vimos entre os autores, a saber: Para Jares (2008) a estrutura do sistema escolar deve estar ancorada nos pressupostos democráticos e não-violentos, nesse sentido, o autor nos fornece subsídios teóricos sobre como os professores podem promover a aprendizagem da convivência na escola. Em consonância, na perspectiva freiriana, uma das tarefas primordiais do sistema escolar é superar a realidade injusta, por isso, defende que a prática docente deve estar pautada na ação dialógica, humanizadora e democrática, ou seja, em Freire (2014; 2015) localizamos, por meio dos pressupostos da *práxis*, orientações metodológicas sobre como promover a formação de professores para educar para a convivência.

Trata-se de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa é desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, as quais, colaboram na identificação e análise do fenômeno em estudo. Dessa forma, buscamos apreender as contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire e Xesús Jares para o campo educacional, especialmente, no que se refere à convivência escolar e a formação de professores. E, para análise dos dados, utilizamos a perspectiva da pedagogia crítica com base na hermenêutica dialética de Paulo Freire (MARAFON, 2001; BOMBASSARO, 2018), isto é, buscamos a interpretação dos núcleos conceituais, enquanto um processo compreensivo e analítico, nesse caso, o núcleo conceitual central foi o termo convivência.

A convivência com o diferente, com o novo, com o desconhecido, parece ser o grande desafio da humanidade, em particular, do contexto educacional. As manifestações de violência são comuns nas instituições educativas de todo o mundo, um exemplo sinalizador são os grandes ataques em escolas, prioritariamente, os casos que aconteceram no Brasil, a saber: em 2011 na escola Tasso da Silveira em Realengo-RJ; em 2012 na escola Enéas Carvalho em Santa Rita-PB; em 2017 no colégio Goyases em Goiânia-GO; em 2018 no colégio João Manoel Mondrone em Medianeira-PR; em 2019 na escola Raul Brasil, em Suzano-SP; em 2021 na creche Aquarela em Saudades-SC¹.

Os agressores, protagonistas desses ataques, tinham/tem características em comum: abandonaram a escola porque não viam sentido no que era oferecido por ela ou porque já vivenciaram alguma situação traumática naquele ambiente, como bullying ou preconceito

(TOGNETTA, 2020). Não queremos com isso, tomar o bullying como uma causa isolada mas, o compreendemos como um fator (entre tantos outros) que pode desencadear em uma tragédia.

O bullying é uma forma de violência específica que inviabiliza a convivência democrática em diferentes ambientes, principalmente, na escola. Trata-se de um fenômeno multicausal que se manifesta em relações paritárias, ou seja, entre pares. Associa-se obrigatoriamente a três critérios: intencionalidade, repetição e, desequilíbrio de força e poder entre a vítima e o agressor. É uma forma de violência cometida por um ou vários alunos, sem aparente provocação por parte da pessoa que está sendo alvo das intimidações (OLWEUS, 1994). Portanto, educar para a convivência não é exclusividade da família, esse papel precisa ser compartilhado também com a escola, pois essa instituição é “locus importante cuja profusão de relações entre as crianças, adolescentes e jovens, com os pares e com os adultos, constituem, por si sós, um espaço privilegiado para a aprendizagem sistemática da convivência.” (KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 151).

Por essa razão, neste texto, vamos trabalhar com o conceito da convivência no campo da formação de professores sob as lentes de teóricos do campo da educação (Paulo Freire e Xesús Jares), uma vez que os problemas de convivência no contexto escolar foram, e continuam sendo, o grande desafio dessa instituição (TOGNETTA, 2020). E também, por que consideramos que pensar a convivência na escola é pensar sobre a co-responsabilização dessa instituição e dos seus profissionais, na prevenção e enfrentamento dos casos de bullying e outras formas de violências, como asseguram os documentos e legislações (federal, estaduais e municipais) brasileiras sobre o papel da educação.

Antes de adentrarmos aos documentos legais, buscamos compreender o conceito de convivência. Em Jares (2008, p. 25) “conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social.” Toda e qualquer forma de relação humana envolve o conviver, portanto, “aprender a conviver [...] é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais.” (JARES, 2008, p. 15). Segundo esse autor, o modelo de convivência democrática fundamenta-se no cumprimento dos direitos humanos, desta forma, a escola como locus de socialização, precisa se organizar enquanto coletivo, visando a promoção da convivência e conseqüentemente, a educação, prevenção e

atendimento dos casos que inviabilizam a convivência entre os sujeitos (co)partícipes dessa instituição.

Em Freire (2015) a convivência é algo inerente ao humano, sobretudo, na relação docente-discente. A convivência, fundamentada nos pressupostos freirianos, parte do princípio de que o encontro entre dois ou mais sujeitos (relação eu-tu), é uma relação que requer respeito e coerência, pautada nos preceitos da amorosidade, diálogo, criticidade e conscientização (SPIGOLON, 2009). Certamente essas contribuições não são inéditas mas, são pertinentes para o atual contexto social, pois, melhorar a convivência entre as pessoas significa despertar ações para a humanização e, conseqüentemente, para o Ser Mais.

Humanizar para Freire (1994) se expressa na busca do Ser Mais e “esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 2014, p. 105). Ou seja, a construção do Ser Mais se dá na coletividade, por meio da convivência com o outro, que por sua vez é mediada pela ação dialógica, que é a responsável por criar possibilidades de pessoas diferentes se conhecerem e (des)construírem novos saberes, novas relações, sem que necessariamente uma subjugu a outra (GÓES, 2010).

Portanto, sempre que nos referirmos ao termo convivência democrática, estamos tratando sobre a vivência e aprendizado de valores éticos, tais como: respeito, solidariedade e diálogo, elementos fundamentais da prática educativa, os quais não se manifestam em práticas individualistas, mas na coletividade. Portanto, a superação dos problemas de convivência (bullying e outras manifestações violentas), tem como possibilidade, a valorização do saber coletivo, de modo que todos sejam respeitados e valorizados.

Nesse sentido, passaremos a discutir o que preconiza os documentos legais sobre o compromisso da escola e dos professores na promoção da convivência democrática. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê no art. 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]” (BRASIL, 2017, p. 11). Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) indica que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, s/p).

E ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que o sistema educacional deve propor

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Conforme podemos observar, os indicativos das políticas públicas nos orientam que os serviços educacionais oferecidos pelas escolas e outras instituições sociais, devem considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas considerar de igual modo, os aspectos do contexto em que as crianças e adolescentes estão inseridos, tais como, o relacionamento desses sujeitos com a família, professores e colegas, portanto, a convivência é um questão a ser pensada e trabalhada na e pela escola, visando a prevenção das diferentes formas de violências.

Os PCNs apresentam que a convivência que acontece na escola se distingue das demais formas de convívio social, como as que acontece na família, por constituir-se uma “ação intencional, sistemática, planejada e continuada para as crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo.” (BRASIL, 1997, p. 34). Nesses termos, a escola, enquanto instituição social, tem o compromisso de promover o desenvolvimento e a socialização dos alunos.

Em consonância, demonstrando preocupação com o fenômeno das violências, especificamente, um tipo que inviabiliza a convivência entre os alunos o Congresso Nacional aprovou a Lei Antibullying nº 13.185 de 6 de novembro de 2015. No artigo 5º está instituído que: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).” (BRASIL, 2015, s/p).

Nessa mesma linha, em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Em seu parágrafo único a lei preconiza:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão. (BRASIL, 2017, s/p.).

Além disso, em dezembro de 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento apresenta um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes brasileiros com objetivo de contribuir com a “formação integral” do sujeito (BRASIL, 2018a). Entre os novos elementos propostos para o campo da educação, a BNCC incorpora dez competências gerais, que consubstanciam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Chamamos a atenção para as três últimas competências², as quais estão relacionadas às questões da convivência. A competência 8 indica a co-responsabilidade da escola em criar condições aos alunos para que possam se autoconhecer compreendendo-se na diversidade humana. A competência 9 evidencia a importância do exercício da empatia, do diálogo e da cooperação entre os alunos. Finalmente, a competência 10 destaca a importância de a escola preparar os alunos para agirem de forma autônoma, responsável, flexível e com resiliência na tomada de decisões com base em princípios éticos e democráticos (BRASIL, 2018a).

E ainda, depois da promulgação da lei antibullying, tivemos a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, alterou o artigo 12 da LDB, definindo que os estabelecimentos de ensino, terão a incumbência de: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas. X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (BRASIL, 2018b, s/p).

Partindo desse embasamento em nível de legislação, endossamos que a aprendizagem da convivência não se dá por meio da transmissão de conteúdo. Corroboram essa argumentação as pesquisas desenvolvidas por Menin, Bataglia e Zechi (2013) e Menin *et al.* (2017) ao investigarem os projetos de educação em valores morais em 1.062 escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, as autoras identificaram que menos de 2% tinham, de fato, um projeto sistematizado e que poderia ser considerado bem-sucedido na educação de valores e convivência escolar.

De acordo com as análises dessas pesquisas (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; MENIN *et al.*, 2017), os principais motivos de fracasso dos projetos podem ser assim listados: a maioria deles dedicavam-se ao ensino de valores em caráter transmissivo/doutrinador, ligados mais ao controle disciplinar do que à formação moral; cerca de 98% dos projetos analisados apresentavam ações pontuais desenvolvidas em um curto espaço de tempo e/ou isoladas, promovidas por um único professor em sua classe; projetos focados apenas para os alunos; e

ainda, apenas 29% dos profissionais que participaram do desenvolvimento dos projetos analisados apontaram ter recebido alguma formação para atuar com esse tema.

Portanto, estamos diante de um contexto dual, de um lado temos a cobrança, por meio de mecanismos legais para que a comunidade escolar crie estratégias de promoção da convivência e de outro, presenciemos a carência de projetos e ações pensados e desenvolvidos pelas escolas e seus profissionais para dar conta dessa responsabilidade. Por essa razão, neste texto, refletimos teoricamente a partir das contribuições da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2015) e da pedagogia da convivência (JARES, 2007; 2008) afim de construir inéditos viáveis para a convivência escolar. Para isso, partimos do tripé: diálogo – tolerância – coerência.

Compreendemos, a partir deste estudo, que a promoção da convivência na escola deve valorizar o diálogo, pois, possibilita a convivência com o diferente, portanto, ser tolerante é uma virtude da convivência. E ainda, todo e qualquer projeto de educação, que pretende firmar-se como espaço democrático para promoção da convivência, precisa ser coerente entre seu ensino e sua prática. Contudo, esse tripé assenta-se em uma questão prioritária - a formação de professores, a fim de sensibilizar para o aprendizado do convívio.

Por conta disso, aprofundamos nossas análises sobre como a escola pode promover, via práticas pedagógicas, a dinâmica da convivência democrática em seu cotidiano e, em seguida, apresentamos reflexões acerca da formação de professores e a temática da convivência escolar. Ressaltamos, que por opção, estamos trabalhando, neste texto, apenas com a temática da convivência e a formação de professores, contudo, não podemos deixar de considerar a necessidade de envolver nessas discussões os três principais protagonistas do contexto escolar: alunos, famílias e professores.

A convivência escolar em debate

Seguimos apresentando conteúdos-chave, que em nossa opinião, devem fazer parte do projeto educacional, afim de construir inéditos viáveis para a promoção da convivência escolar, pois, segundo os dados da pesquisa de Abensur e Saul (2019) é preciso que os professores busquem, por meio da formação (inicial e continuada), fortalecer suas práticas pedagógicas no sentido de se prepararem para o enfrentamento dos conflitos que surgem no decorrer do processo de ensinar e aprender, os quais “[...] são encenados em sala de aula, entre pessoas de cor e pessoas brancas, entre homens e mulheres, entre o ensino autoritário e a sabotagem

estudantil, entre as ideologias de classe e as ideologias igualitárias.” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 106).

Os momentos de confronto e tensão exigem, do professor, intervenção afim de reafirmar a importância do respeito e, principalmente, assumindo esse momento como uma oportunidade formativa. O conceito de intervenção em Freire (2015) é inerente ao processo educativo, aspira a mudanças tanto na sociedade quanto no campo educacional, nesse sentido, a intervenção deve ser crítica, exigindo do professor um posicionamento coerente, que por sua vez, não deve ser neutro. Na concepção freiriana, os profissionais da educação não devem manter neutralidade diante dos casos que violam os direitos dos seus educandos. De acordo com Gadotti, Freire e Guimarães (1995) a questão da convivência requer práticas pedagógicas que possibilitem que as pessoas possam vir a aprender e ensinar sua visão de mundo, e desta forma, superar situações-limite presentes na comunidade escolar.

As situações-limites em Freire (2014) são conceituadas como dimensões desafiadoras do contexto em que nos encontramos e é a razão do nosso desejo, enquanto seres inacabados, de construirmos permanentemente formas humanizadoras para a convivência no e para o mundo. As reflexões freirianas nos indicam a concepção dialética e dialógica, como uma das formas de mediar os conflitos (entendidos aqui como desafios) presentes no contexto escolar, a qual confere aos humanos a capacidade única de conviver com o outro. O conflito, por sua vez, é fundamental para o exercício do diálogo, nesse caso, a escola “[...] deve ser mesmo um lugar de conflito, de confronto de posições, e isso é possível através do debate, da crítica, da autonomia, da participação, que são os princípios da democracia.” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 44).

Localizamos expressões presentes na obra de Freire (2015) que indicam um outro mundo possível, em que a convivência é posta em destaque, a saber: ensinar exige respeito, ensinar exige criticidade, ensinar exige ética, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige crítica sobre a prática, ensinar exige reconhecimento da identidade cultural, ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige consciência do inacabamento, ensinar exige respeito a autonomia, ensinar exige bom-senso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos, ensinar exige alegria e esperança, ensinar exige convicção de que a mudança é possível, ensinar exige saber escutar, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, e finalmente, ensinar exige querer bem.

As indicações da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2015), são aqui consideradas, como princípios da convivência, os quais, nos mostram um caminho embasado em uma proposta político-pedagógica comprometido com a construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Portanto, pensar a educação para convivência é sob as lentes freirianas, um instrumento de transformação do contexto social orientada por valores e por uma estrutura educacional, comprometida com um projeto de convivência que rejeite todas as formas de violências e para isso, se faz necessário pensar e planejar ações cotidianas a partir de três grandes categorias, conforme nos indica Jares (2008, p. 29 – grifos das autoras), a saber:

Conteúdos de natureza humana: o direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança.

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não-violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade.

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de Direito, direitos humanos.

Essas categorias, são estratégias de promoção e fortalecimento da convivência, as quais, devem compor o itinerário pedagógico das escolas. “Trata-se de criar em cada escola espaços nos quais, tanto o conteúdo quanto o ambiente estejam ativamente implicados no desenvolvimento de boas práticas de convivência.” (JARES, 2008, p. 135). Nesses termos, a aprendizagem da convivência não deve ser uma tarefa improvisada, pontual e fragmentada. É preciso pensar em um plano de trabalho, que envolva um conjunto de atividades que abranjam os diferentes elementos do currículo educacional, a saber: a organização das salas de aulas, as metodologias adotadas, a seleção de diferentes materiais e critérios de avaliação.

Os subsídios localizados na obra freiriana (FREIRE, 2015) e reforçados por Jares (2008), são relevantes para que os professores possam pensar e planejar suas práticas pedagógicas, levando em considerações as diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero, presentes no contexto escolar. No entanto, o primeiro passo para garantir a convivência escolar entre e com os diferentes, é pela escuta. Nas palavras de Freire (2015, p. 118) “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.” Portanto, saber escutar é condição primordial para o desenvolvimento de uma prática educativa para a convivência democrática, que está imbricada, necessariamente, na abertura ao diálogo.

É preciso enfatizar, que na visão freiriana a diversidade sócio-histórica-cultural presente no contexto educacional é uma criação humana e que, portanto, a instituição da convivência democrática requer mobilização e vontade política no sentido de ampliar e aprofundar as

relações eu-tu. Localizamos nas obras *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000) e *Pedagogia da Tolerância* (FREIRE, 2004) o sentido epistemológico da convivência fundada na relação dialética do escutar-dialogar.

Nas respectivas obras, Freire (2000; 2004) nos indica que a educação para o convívio é um dos caminhos para a criação de uma sociedade mais tolerante com as diferenças. Portanto, a escola é um dos contextos primordiais para a formação humana, especialmente no que tange a formação do caráter, dos valores e da moralidade ética, por isso a importância da promoção de espaços educativos de escuta e diálogo, por meio da constituição de um sistema de valores e regras construídos entre professores e alunos, como uma possibilidade de construção da autonomia.

Essas contribuições colaboram na construção de um novo projeto de educação em favor da convivência e, conseqüentemente, em favor da vida. Andreola (1993, p. 41) sintetiza dizendo,

Este deveria ser nosso desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição.

O projeto freiriano se encaminha na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, visando à formação integral do ser humano.

A formação de professores e a temática da convivência escolar

Abrimos esta seção, porque compreendemos que o tema da convivência escolar é uma necessidade inadiável de todo projeto educacional. Defendemos essa pauta, pois, não podemos esquecer como ainda é deficitária a formação de professores (inicial e continuada) em temas de paz, resolução de conflitos e violências (JARES, 2007; 2008; MENIN *et al.*, 2017; TOGNETTA; DAUD, 2018; TOGNETTA, 2020).

A escola está inserida na cultura da pós-modernidade, e por essa imersão, apresenta características ambivalentes no que diz respeito aos valores, crenças e comportamentos dos sujeitos que a compõem. E é por isso, que esses fatores devem ser considerados nas pesquisas em educação, especialmente quando falamos do tema bullying e a convivência, pois, os professores “podem e devem educar para valores sociomoraes que levem a uma convivência mais digna e, portanto, menos individualista.” (MENIN *et al.*, 2019, p. 93). Contudo, entre os resultados das pesquisas já desenvolvidas acerca dessa temática, é possível afirmarmos que há ainda nas instituições de educação básica “uma lacuna quanto às formas pelas quais

educadores, de diferentes níveis escolares, intervêm nos conflitos cotidianos.” (TOGNETTA, VINHA, 2010, s/p).

De acordo com Couto e Alencar (2019, p. 51) os professores “muitas vezes bem-intencionados, utilizam procedimentos que podem interferir negativamente no desenvolvimento dos alunos”, ou seja, a adoção de estratégias de prevenção, mediação e atendimento das situações envolvendo conflitos escolares, prioritariamente, o bullying, sem embasamento teórico-metodológico não refletem na mudança desses comportamentos e, por sua vez, não promove a convivência.

Para Tognetta e Vinha (2011) nos cursos e programas de formação docente, as discussões e reflexões, centram-se nas inúmeras disciplinas que compõe o currículo escolar, geralmente, por esse motivo, pouco ou nenhum tempo é destinado para a reflexão sobre as diferentes formas de violências presentes nas escolas que inviabilizam a promoção da convivência. O que chama a atenção das autoras é que ninguém nega “o fato de que tal conteúdo é imprescindível à formação do professor, mas na prática sobram os problemas de indisciplina, de agressividade [...] de violência entre os alunos, sem que seus professores saibam lidar com eles ou se sintam seguros para isso.” (TOGNETTA, VINHA, 2011, p. 10).

No estudo realizado por Couto e Alencar (2019), as autoras realizaram uma investigação sobre os juízos de professoras acerca de suas práticas em uma situação fictícia de violência envolvendo um episódio de furto no contexto escolar. O objetivo das autoras foi compreender como essas profissionais pensam, analisam, e resolvem situações envolvendo furto entre os alunos. Os resultados sinalizam que as professoras, participantes da pesquisa, demonstram insegurança para lidar com situações de violência no contexto escolar, particularmente o furto. A esse respeito, as autoras consideram que é necessário que os professores tomem consciência de sua função como educador e se responsabilizem, de alguma forma, pelos acontecimentos em sala de aula, sejam eles envolvendo bullying, furtos, ameaças, ou qualquer outra situação constrangedora.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento de projetos e ações das políticas públicas no campo da formação docente, envolvendo questões relacionadas à convivência democrática, visando a minimização do bullying e outras violências, têm demonstrado “claros limites teóricos em suas elaborações, encaminham cartilhas e campanhas de conscientização, disque denúncias e outras estratégias de terceirização [...] como a

indicação da polícia na escola ou [...] encaminhamentos pouco criteriosos ao conselho tutelar.” (TOGNETTA; DAUD, 2018, p. 380).

Em outro estudo, Borges e Tognetta (2013) afirmam a necessidade de superar as práticas profissionais fundamentadas no senso comum, apontando como alternativa, práticas alicerçadas numa pedagogia ativa, que valoriza o coletivo escolar. Para as referidas autoras, é de suma importância que os processos formativos tenham como base de sua estrutura, os problemas presentes nas escolas, os quais devem ser reconhecidos pelos profissionais da educação e pelos alunos. Assim as estratégias para o enfrentamento dessas situações-problema, nascem a partir de uma necessidade concreta, genuína que faz parte da escola, e não como uma proposta verticalizada, bancária e arbitrária, vinda de fontes externas da escola (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013).

Nesses termos, o estudo realizado por Silva (2018) corrobora de que há lacunas em relação à proposição de programas de formação continuada, de alternativas teórico-metodológicas, que possam contribuir com processo contínuo e necessário de aprendizagem docente. Como também, sobre como tornar os espaços formativos desafiadores, por um lado, e motivadores, por outro lado, de forma a cativar os docentes e/ou despertar neles o desejo de continuar aprendendo.

A pesquisa desenvolvida por Frick *et al.* (2019), contribui para a argumentação em curso. Em um estudo bibliográfico, onde apresentam ações que são desenvolvidas em prol do enfrentamento das situações de bullying em escolas de duas realidades diferentes, no Brasil e na Espanha, as autoras identificaram, no caso brasileiro, ênfase nas demandas relacionadas aos seguintes aspectos: a necessidade de promover ações de informação, socialização e conscientização; o desenvolvimento de ações visando a melhoria das relações interpessoais; a criação de regras antibullying; a necessidade de formação e capacitação profissional para o trabalho com a prevenção e mediação dessa problemática.

Para melhor formar aqueles que formam, as pesquisas realizadas por Frick *et al.* (2019) e Frick (2016), apontam para uma série de ações a serem desenvolvidas, envolvendo autores(as), alvos, espectadores do bullying, os profissionais que fazem do contexto escolar, as famílias e membros da comunidade externa. Para que o bullying não seja lembrado apenas em um dia específico a comunidade escolar, juntamente com seus membros deve

solidificar um projeto antibullying inserido no Projeto Político Pedagógico [...] da escola em que tais ações sejam planejadas, sistemáticas, intencionais, que permitam uma mudança do comportamento desrespeitoso e que contribuam para tornar as

relações interpessoais, no ambiente escolar, mais solidárias, justas, cooperativas e respeitadas. (FRICK *et al.*, 2019, p. 1174).

Diante desses dados de pesquisa, Jares (2007) destaca a necessidade de tanto universidades quanto as instituições de educação básica, promoverem planos de formação com vistas a trabalhar os valores da convivência e a aprendizagem da resolução de conflitos pelos e para os direitos humanos, os quais devem contemplar as necessidades individuais e coletivas dos professores, oportunizando a observação, o estudo, a atividade conjunta e a relação afetiva entre os *quefazeres* pedagógicos (FREIRE, 2014; 2015). Ou seja, a formação (inicial e continuada) deve ser planejada considerando a dialética: teoria e prática, a ação-reflexão, “e não pode reduzir-se nem ao verbalismo, nem ao ativismo.” (VASCONCELOS; BRITO, 2019, p. 162).

Nesse sentido, apresentamos os princípios da *práxis* como uma possibilidade (metodológica) formativa a ser trabalhada com os professores afim de promover a aprendizagem da convivência escolar, entre eles destacamos:

i) a valorização das rodas de diálogo como um processo da ação-reflexão, isto é, um espaço da *práxis* com disponibilidade de tempo e espaço para analisar diferentes possibilidades de intervir nos conflitos;

ii) a valorização do estudo e leituras a serem realizadas de forma individual como uma forma de (re)pensar a prática docente;

iii) a valorização do trabalho coletivo e cooperativo entre os docentes;

iv) a inclusão de situações-problema do cotidiano escolar nas reflexões e discussões promovidas pelo programa formativo, por meio de experiências lúdicas e dinâmicas;

v) a valorização dos diferentes contextos e sistemas que rodeiam a escola e as pessoas que fazem parte desse coletivo, os quais serão encarados como aliados do processo formativo, ou seja, valorizar o trabalho em equipe.

A aprendizagem da convivência deve ocorrer por meio de processos formativos contínuos, não deve ser uma tarefa improvisada, sujeita a mera intervenção verbal em determinados momentos, portanto, “necessita de um planejamento tanto para o espaço da sala de aula quanto do centro escolar, levando em conta os três principais protagonistas da comunidade educacional: professorado, alunos mães/pais.” (JARES, 2007, p. 177).

Nesse sentido, apresentamos com base em Jares (2007) conteúdos-chave (teóricos), que devem fazer parte do processo formativo oferecido aos professores:

i) compreensão positiva e processual do conflito: o ponto de partida deve ser a partir dos conflitos e para eles, uma vez que não se pode separar convivência e conflitos.

ii) a especificidade de cada situação conflituosa: devido à complexidade do processo educativo e, em particular, dos conflitos que ocorrem nesse ambiente, nos impede de atribuir uma única estratégia de resolução. Por essa razão cada situação tem suas particularidades, exigindo dos profissionais diferentes técnicas de intervenção.

iii) distinção entre agressividade e violência: existe uma confusão no contexto escolar entre violências, conflitos, incivildades, transgressão as regras e desrespeito, por essa razão é imprescindível realizar a distinção teórico-metodológica desses termos.

iv) a importância da afetividade: a dimensão afetiva permeia as relações educativas, pois faz parte dos processos de desenvolvimento e amadurecimento das relações humanas.

Com esses indicativos teórico-metodológicos de formação, sobre como e o que fazer, queremos provocar um debate no âmbito formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sobre a necessidade de perspectivar programas formativos envolvendo o tema da convivência escolar. Vimos afirmando, no decorrer deste texto, a necessidade de o sistema educacional estar sensibilizado para a aprendizagem do convívio como uma forma de minimizar os problemas decorrentes da individualidade e das diferentes formas de violências que encontram-se permeadas em todo tecido social.

Considerações finais

Como encaminhamentos finais, consideramos a necessidade de continuar o debate acerca da temática da convivência escolar, não apenas no campo da formação de professores mas, no projeto educacional como um todo. Significa dizer, que ainda há muito trabalho pela frente, pois, as discussões em torno do tema da convivência escolar são escassas, nesse sentido, a indicação dos referenciais citados neste texto, a saber: Paulo Freire e Xesús Jares, constitui base teórico-metodológica para pensarmos e planejarmos um projeto educacional comprometido com a mudança social.

De um lado, perspectivamos via teoria freiriana, aspectos metodológicos que podem auxiliar o *quefazer* docente por meio da *práxis* pedagógica, isto é, promover a formação de professores para a educação da convivência pela ação-reflexão-ação. De outro lado, localizamos nas obras de Xares (2007; 2008) indicações teóricas sobre como os professores e demais profissionais da educação podem trabalhar o tema da convivência escolar.

Ambos os autores defendem que educar para o convívio não deve se dar no individualismo ancorado por abordagens pedagógicas reducionistas, mas na coletividade, por meio da valorização dos diferentes contextos e experiências dos sujeitos implicados nos processos educativos. Sendo assim, é no diálogo que a convivência se constrói como uma forma de emancipação e empoderamento humano. Portanto, a escola e os profissionais da educação podem e devem trabalhar a temática da convivência como algo inerente ao currículo escolar.

Referências

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux; SAUL, Ana Maria. Investigação temática freireana: suporte teórico-metodológico para a prática do ensino e da pesquisa. **Revista Cocar**, Belém v. 13, p. 806-826, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2870>. Acesso em: 15 set. 2021.

ANDREOLA, Balduino. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun. 1993. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/Issue/3054/320>. Acesso em: 13 set. 2021.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. HERMENÊUTICA. In: STRECK, Danilo Romeu, REDIN Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica; 2018. p. 245-246.

BORGES, Anna Karolína Santoro; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE – Veras**, Vera Cruz, v. 3, n. 1, p. 16-35, abr. 2013. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/124>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original), Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 de nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.431, DE 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei n. 8.069/1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Portal da Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília-DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021

BRASIL. Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de maio, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, Campinas, v.24, n.1, p.35-53, 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4229>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRICK, Loriane Trombini. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136467>. Acesso em: 3 abr. 2020.

FRICK, Loriane Trombini, et al. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 14, p. 1152-1181, jul/set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 3 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. [Recuso Eletrônico]. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Moacir de. Conflito. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 143-145.

JARES, Xésus. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xésus. **Pedagogia da convivência**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KNOENER, Darlene Ferraz; SANTOS, Natália Cristina Pupin; SOUZA, Raul Alves de. A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Bullying e a convivência em tempos de escolas sem paredes**: a formação para a convivência. Americana-SP: Adonis, 2020. cap.5. p. 147-195.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia crítica**: uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de educação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3449/2391>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* Dossiê Psicologia Moral e contemporaneidade. **Revista Shème**, Marília, v.11, n. esp., p. 1-5, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/issue/view/531>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLWEUS, Dan. Annotation: *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*. **Child PsychoL Psychiat**, Bergen, vol. 35, n.7, p. 1171-1190, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program. Acesso em: 7 out. 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. [recurso eletrônico]. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Izabella Alvarenga. **Concepções de educação moral de professores do Ensino Fundamental**: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola. 2018.

Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152705>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da Convivência**: Elza Freire uma vida que faz educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296854771.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Formação docente e superação do *bullying* um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. 2010. Lisboa -Portugal. **Anais [...]**. Lisboa, 2010. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**: a formação para a convivência. Americana-SP:Adonis, 2020.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 6ed. 2ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2019.

Notas

1: Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/03/13/interna_nacional,1037580/relembre-outros-casos-de-tiroteios-em-escolas-no-brasil.shtml.

2: Ver p. 10 do documento. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Sobre a autora

Mônica Tessaro

Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Atualmente é bolsista CAPES, dedicação exclusiva. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Graduada em Psicologia pela UNOCHAPECO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>
E-mail: m_tessaro@unochapeco.edu.br

Recebido em: 21/01/2022

Aceito para publicação em: 02/02/2022