



## **Por uma cultura de paz na escola: análise de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes**

Manuel Alfonso Díaz Muñoz<sup>1</sup>  
Walter Aparecido do Couto

Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.

### **Resumo**

O tema central do presente trabalho é a violência e a educação para a paz no contexto escolar. O tema é abordado a partir da bibliografia disponível e da investigação realizada durante o ano de 2016 com 30 adolescentes de uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Belo Horizonte com o objetivo de investigar os efeitos que, numa proposta de educação para a paz, produz um programa de intervenção psicopedagógica com adolescentes visando favorecer o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitar comportamentos violentos no contexto escolar. O texto está estruturado em cinco partes: introdução, problematização, fundamentação teórica, metodologia e análise dos resultados e considerações finais. A pesquisa constatou a satisfação dos alunos participantes e sinais de avanços nos comportamentos pró-sociais dos adolescentes, traduzidos em melhorias nas relações interpessoais na sala de aula e mostrando a possibilidade de educar para a paz nas escolas através de programas de intervenção psicopedagógica específicos e de fácil implementação.

**Palavras-chave:** Escola, Educação, Paz, Comportamentos Pró-Sociais.

### **Introdução**

A violência não é um fenômeno novo nem na sociedade nem na escola: as sementes e manifestações da violência acompanham a história do ser humano. Antes se reprimiam de forma autoritária na escola e na família, se manifestando na rua. Agora aparece de forma assustadora nas escolas. Em muitos casos, o problema da violência fica nas mãos do professor que, sozinho, impotente e sem recursos, tenta fazer o que pode ou, simplesmente, renuncia à sua responsabilidade para sobreviver num meio percebido como hostil e selvagem. E não é uma questão restrita à rede pública de ensino. Em enquete feita da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2013, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma

---

<sup>1</sup> Psicólogo e teólogo. Mestre em Psicologia Social e em Teologia. Doutor em Teologia (Educação e Religião). E-mail: [manuel.munoz@izabelahendrix.edu.br](mailto:manuel.munoz@izabelahendrix.edu.br)

2. Graduando do curso de Pedagogia. E-mail: [waltercouto\\_a@yahoo.com.br](mailto:waltercouto_a@yahoo.com.br)

vez por semana. Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados - a média entre eles é de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero.

As consequências do fenômeno são sentidas por todos: educadores, famílias, poder público e, principalmente, nossas crianças e jovens. A pesquisadora Marília Spósito (1998), ilustra esta afirmação num artigo em que realiza balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980, ao ressaltar como a percepção das tensões existentes entre os diferentes atores do cenário escolar acaba afetando o clima dos estabelecimentos de ensino e, especialmente, à práxis educacional, pois os professores sentem-se sob ameaça permanente, real ou não. Sendo assim, “o medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa” (SPÓSITO, 1998, p.58).

A gravidade do tema e o desproporcionado alarme social provocado por uma mídia propensa ao sensacionalismo justificam, por si mesmo, a importância de pesquisar este tema. Mais ainda quando a pesquisa no Centro Universitário Izabela Hendrix é considerada um dos meios pelo qual a instituição pode atender às necessidades e demandas da sociedade.

Esta pesquisa vem confirmar resultados de estudos anteriores realizados pelo coordenador desta no seu mestrado e doutorado em Teologia na área de Educação e Religião (2006 e 2011) e no mestrado em Psicologia Social (2007). Estas pesquisas coconfirmaram a hipótese, em outros contextos, de que é possível educar para a paz e a inclusão das nossas crianças e jovens no Brasil através de programas específicos e de fácil aplicação nas escolas e nos diferentes projetos sócio-educativos destinados à população infanto-juvenil em risco social.

Propostas para combater a violência em todas suas formas, especialmente as que causam maior alarme social, têm surgido desde diferentes âmbitos, quase sempre adotando uma visão repressora da violência e das pessoas supostamente causadoras dela: presença permanente de policiais e a instalação de detectores de metais, a redução da idade penal, a reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente, e até sua eliminação, a criminalização dos atos caracterizados como *bullying* na escola, entre outras. Nós

apostamos e acreditamos na educação, e esse é o propósito do presente trabalho: compartilhar com outros educadores nossa convicção e nossos sonhos.

Sem negar que, pela sua complexidade, a questão do controle e a prevenção da violência têm passado a ser vista como um problema de saúde pública, que demanda intervenções em vários níveis, ainda percebemos a escola como espaço privilegiado de atuação. O comportamento violento e intolerante é aprendido na interação social e, por tanto, o comportamento pró-social também. Demonstrar essa convicção é o propósito da pesquisa “Por uma cultura de paz na escola” apresentada neste artigo e desenvolvida por educadores e pesquisadores do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.

### **Problematização**

A escola, espaço privilegiado de construção de subjetividades, também é uma zona de produção de violência de diferentes tipos e escalas (ABRAMOVAY e SILVA, 2016). Essa violência não acontece por acaso: é uma construção social determinada pela estrutura das instituições, sua organização social e responsabilidade coletiva (CASANOVA e PESCE, 2015). O que deveria ser um espaço de democracia e inclusão tornou-se centro de reprodução de desigualdades.

Esta constatação adquire tons dramáticos em muitas escolas públicas de bairros periféricos (ARAÚJO, 2002), mas se faz presente, de diferentes formas, em todos os âmbitos da vida educativa (RIGOTTI e TOSTA, 2009). A pesquisa publicada pelo SIMPRO-MG, em novembro de 2009, que verifica a percepção do docente sobre a violência nos estabelecimentos de ensino do setor privado em Belo Horizonte mostra que 20% dos docentes pesquisados presenciaram o tráfico de drogas na escola, e mais da metade (62%) disse ter presenciado a agressão verbal. O estudo aponta ainda que 39% dos professores relataram ter visto situações de intimidação, e 35%, de ameaça sendo que 53% dos pesquisados presenciaram situações em ocorreram danos ao patrimônio da escola, e outros 20% disseram ter testemunhado danos ao patrimônio pessoal. Ainda, 14% dos entrevistados já presenciaram furto, e 10%, roubo.

Neste sentido, verificou-se ao longo dos últimos anos uma judicialização e consequente criminalização de questões pedagógicas que, a rigor, deveriam ser resolvidas no âmbito educativo. Resulta estarrecedor e, ao mesmo tempo, revelador do fracasso da instituição escolar na tentativa de abordar o fenômeno da violência, o dado de que em três anos, de 2008 a 2010, em Minas Gerais, a Polícia Militar lavrou 4.335



boletins de ocorrência referentes a atos violentos acontecidos em escolas, principalmente da rede estadual e municipal (HEMERSON, 2011, 24). Somente em 2011 foram registradas 1.363 ocorrências em 29 municípios. Destas, 280 (20,5%) foram computadas como “crimes violentos contra estudantes, professores e funcionários” (PARREIRAS, 2013).

Apesar de que tem havido muitos estudos e publicações sobre o tema na última década, como reconhece Muñoz (2011, p.102) na sua tese doutoral, ainda “faltam estudos e estatísticas oficiais que tratem do assunto de forma global, assim como critérios comuns ou dados sobre os tipos de ocorrência que permitam um diagnóstico e acompanhamento sistemático do fenômeno”. As informações dos órgãos públicos são pontuais e cada administração tem seguido diferentes orientações no acompanhamento do fenômeno. Em Minas Gerais não é diferente, apesar de que Belo Horizonte parece se destacar no cenário nacional. Numa pesquisa realizada em 2011 com 6.700 estudantes das sete capitais do Brasil consideradas as mais violentas no *Mapa da Violência* do ano anterior. No geral, 42% dos estudantes dizem terem sofrido violência física ou verbal no último ano. No 65% dos casos os agressores foram colegas. No 15% foram professores. Em Minas Gerais, 66% dos alunos denunciam agressões, situando a capital mineira no segundo lugar do ranking, somente atrás de Recife (ABRAMOVAY et AL., 2011).

Em levantamento feito pelo jornal Hoje em Dia no primeiro semestre de 2014, foram registrados uma média de 70 casos de violência por dia em escolas mineiras, públicas ou privadas. Segunda a jornalista Alessandra Mendes (2014), a partir de dados recolhidos na Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), nos quatro primeiros meses de 2014 foram 8.513 relatos de lesão corporal, ameaças, agressões, tentativas de homicídio, furtos e outros tipos de crime em colégios em Minas Gerais. Só em Belo Horizonte, houve dez notificações diárias (1.207) no período. Ao mesmo tempo, segundo o Sindicato dos Professores das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINPRO-MG), de janeiro a maio desse ano, 2.805 docentes deixaram os cargos (37% foram a pedido dos próprios educadores).

Os dados revelam uma realidade que exige respostas urgentes das instituições. Algumas foram tentadas no Estado de Minas Gerais, onde, curiosamente, medidas de proteção a escolas não surgem como iniciativas das secretarias de educação, mas, sim, como proposta de setores da Polícia Militar. No final do século passado, o Programa

“Anjos da Escola” realizava atividades de proteção que englobavam a melhoria do sistema público de iluminação próximo à escola, otimização da segurança do trânsito, melhoria de acesso às escolas mediante a desobstrução de passeios utilizados para o deslocamento dos alunos e limpeza dos lotes fronteiros às escolas (GONÇALVES e SPÓSITO, 2002). Esta iniciativa do 22º batalhão da PMMG levou à posterior adoção de políticas mais amplas e abrangentes pela Secretaria Estadual de Segurança pública. Foi a partir dela que se criou o primeiro banco de dados oficiais.

A partir de finais da década de 1990, desenvolveram-se outras iniciativas em Belo Horizonte no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Um dos mais destacados foi o projeto Rede pela Paz desenvolvido pela PBH-SMED em 2002. A primeira fase do projeto foi a formação dos profissionais, através de seminários, palestras e cursos. Segundo informações contidas na página da PBH na internet, as 181 escolas municipais de Belo Horizonte foram contempladas com ações desde a formação de profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) até o desenvolvimento de atividades efetivas de enfrentamento e prevenção da violência escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2017). O *Programa Rede pela Paz* compreende o *Programa Escola Aberta*, o *Projeto Segundo Tempo*, o *Projeto Escola que Protege*, *Observatório de Violência Escolar*, e ainda outras ações específicas para determinadas comunidades escolares. Não foram encontrados registros relativos aos resultados esperados, entretanto o programa ainda faz parte das ações educativas promovidas pela SMED-PBH.

Outra iniciativa da PBH, voltada para o enfrentamento da violência no ambiente escolar, foi promovida pela Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte- GMPBH. Em 2012, foi apresentado o *Programa de Prevenção à violência e Promoção da Paz nas Escolas: Por uma Cultura de Paz*. Este projeto teve como objetivo ampliar o espectro de atuação da GMPBH, a fim de criar uma equipe capacitada para atuar no ambiente escolar. A ideia principal era a “criação de um grupamento específico destinado a desenvolver ações de prevenção à violência e promoção da cultura de paz nas escolas, chamado aqui de Grupo de Monitoramento Escolar” (GMBH, 2012). Este projeto foi desenvolvido para ser aplicado em parceria com a SMED e seu programa *Rede pela Paz* já citado anteriormente. Dessa forma, este ensaio previa uma ação mais ostensiva da GMBH na mediação de conflitos, na prevenção de tráfico de drogas,



promovendo intervenções cotidianas e de caráter lúdico e apropriado ao público da comunidade escolar da rede municipal. Até o fim de 2016, a GMBH já contava com a Patrulha Grupamento de Ronda Escolar (GRE) e o Grupo de Monitoramento Escolar (GME), os quais possuem atribuições que vão desde o planejamento, acompanhamento até às efetivas ações preventivas e atuações no cotidiano escolar de escolas previamente mapeadas e aptas a difundir uma cultura de paz. Não há estudos que comprovem que tais ações tenham surtido algum efeito positivo na realidade da Rede Municipal de Educação.

Um projeto em andamento em escolas de Belo Horizonte que se destacou na pesquisa foi o projeto denominado “Juventude e Polícia”. Uma ação afirmativa do Governo do Estado de Minas Gerais, coordenado pela Diretoria de Apoio Operacional da Polícia Militar e que tem como público-alvo os alunos matriculados e frequentes em escolas públicas da capital mineira. O projeto contempla adolescentes com idade acima de 12 anos e se estende até os 18 anos ou mais. “A ideia do projeto é aproximar a Polícia Militar do adolescente, evitando que se envolvam com o mundo das drogas, através da música, ao passo que são oferecidos instrumentos de percussão com tambores e bumbos, [...] os jovens fazem apresentações e todos demonstram muita satisfação” afirma um dos policiais idealizadores do projeto, em entrevista específica para nossa pesquisa. Uma vez por semana visitam quatro escolas na periferia de Belo Horizonte, promovendo ensaio com instrumentos, entremeados por rodas de conversas. Esta ação com jovens com idade superior a 12 anos é de caráter complementar ao PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas.

Segundo relato dos diretores das escolas contempladas pelo projeto e entrevistados na presente pesquisa, os adolescentes têm tido melhoras significativas em comportamentos positivos e no rendimento escolar. Na opinião dos policiais envolvidos, “o jovem passa a ter outra perspectiva de vida, além de ter um retorno no acompanhamento escolar, há relatos de melhoria nas relações familiares, princípios de sociabilidade são adquiridos e reforçados”. Segundo relato do diretor da escola atendida pelo projeto, “a ação é louvável e necessária no contexto escolar”.

Entretanto, segundo a pesquisa realizada, ações como esta são em número insuficiente para o grande número de estabelecimentos escolares que atendem jovens em situação de risco. Também não existem pesquisas e dados sistemáticos que possam



avaliar a efetividade real destas iniciativas. Contudo, a necessidade da implementação nas escolas deste tipo de projetos e iniciativas favorecedoras de comportamentos pró-sociais entre os jovens é urgente. A presente pesquisa pretende contribuir para este propósito.

### **Referenciais teóricos**

O fenômeno da violência escolar é complexo e multifatorial, superando os muros e possibilidades da escola e até questionando o próprio sistema educacional, que não é capaz de responder às necessidades das nossas crianças e jovens. São diferentes os tipos de violência física e simbólica exercidos, assim como os atores envolvidos. Não existe uma única variável responsável da violência nas escolas. São múltiplas e estão interrelacionadas (MUÑOZ, 2012). Sendo assim, a complexidade do objeto de estudo proposto somente pode ser abordada a partir de uma metodologia interdisciplinar, que leve em consideração, de forma explícita, o conjunto de dimensões envolvidas, pois o objeto da interdisciplinaridade é o complexo. E o complexo, segundo o paradigma proposto por Morin (1995), pressupõe a “complexificação” do raciocínio do observador que observa, capacitando-o a apreender a complexidade da realidade a ser observada. Neste sentido, impõe-se a perspectiva transdisciplinar na pesquisa, que se fundamenta teoricamente nas conclusões derivadas e integradas de cinco linhas de pesquisa em Teologia, Psicologia Social, Pedagogia, Direito e Filosofia.

Desde a Teologia afirma-se a construção da paz e a dignificação da vida aparecem como exigências éticas não somente da fé no Deus de Jesus Cristo, mas das propostas éticas das grandes religiões (KÜNG, 1991 e 2004). Diante do paradoxo de uma sociedade e economia global e egocentricamente individualista (GUARESCHI, 2005), as grandes tradições religiosas apontam ao ser humano seu lugar na sociedade e o colocam dentro de um contexto de responsabilidade pessoal e social (LIBÂNIO, 2002). E, nesse contexto, a educação é o instrumento privilegiado (LÄHNEMANN, 2001; MUÑOZ, 2013).

Desde a Psicologia Social as pesquisas nos últimos anos têm evidenciado que, a pesar da conduta pró-social ser complexa e estar determinada por diferentes fatores (culturais, familiares, escolares, pessoais, etc.), os programas psicopedagógico de intervenção com crianças e adolescentes para o aumento de condutas como ajudar, cooperar, compartilhar ou consolar têm sido eficazes (MURTA, 2001), pois tanto o



comportamento pró-social como o antissocial é aprendido nas interações sociais, especialmente na família, e vai se consolidando em função do desenvolvimento individual e das exigências ambientais (BANDURA, 1984; PATTERSON, 1992). Mais ainda, a aprendizagem do comportamento antissocial ocorreria paralelamente a um déficit na aquisição de habilidades pró-sociais. Especialmente significativos para esta pesquisa são os trabalhos da Dra. Maite Garaigordobil (1992, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e, 1996a, 1996b, 1996c, 1997, 1999, 2000a, 2000b, 2001 e 2002) na Universidad del País Vasco (Espanha), pois seu programa de intervenção foi a base para o nosso.

Desde a Pedagogia adotamos a perspectiva dos estudiosos da educação para a paz e os direitos humanos ao relacionar a violência com a quebra do diálogo, centro do processo de ensino/aprendizagem, na relação pedagógica (SPÓSITO, 1998) que se dá de forma múltipla na dimensão cultural (preconceito), econômica (corrupção), familiar, política, social (discriminação), psicológica... E também ao afirmar que a violência na escola é fruto da incapacidade desta de lidar de forma adequada com o conflito e a diferença (MUÑOZ, 2007). Assim, na pesquisa entendemos os conflitos na escola como possibilidades para o crescimento (GALVÃO, 2004; ARAÚJO, 2002; GUIMARÃES, 2005).

Desde o Direito, especificamente a partir Michel Foucault (1983), busca-se compreender o papel do Direito enquanto campo que não somente busca garantir direitos positivados, mas que também acaba por ser espaço que legitima dimensões subjetivas apregoadoras de preconceito, estruturas de poder e desigualdades sociais. Foucault propõe que o processo de escolarização instituiu a disciplina como uma forma de controle sobre os corpos, de forma a torná-los “dóceis”. Ao descrever o processo de escolarização, Foucault compara-o com a rotina das prisões, fábricas, conventos, oficinas e quartéis. Assim, para Foucault o alunado seria ou deveria ser submisso e obediente. Quanto aos que não se adaptassem ao sistema, haveria certamente algum tipo de punição. É claro que um processo que tenha como propósito “modelar” ou “adestrar” corpos encontraria significantes resistências, inevitáveis nas relações de poder estabelecidas na escola.

A complementação ao conceito de poder trazido por Foucault, vem da Filosofia Política de Hannah Arendt (2011), que apresenta uma nova compreensão do conceito de





poder e soberania. Este não é mais fundamentado na submissão violenta do outro, mas na inclusão do outro buscando um acordo comum entre todos na busca de saídas para os conflitos, na busca de uma cultura de educação pela paz através do respeito e do cuidado com o outro.

Todos estes autores, advindos de áreas de saber diferentes nos ajudaram a formular a hipótese fundamental e o objetivo geral da nossa pesquisa. A hipótese é que o aprendizado na sala de aula de um estilo de interação humana, estruturado na base de relações de ajuda, cooperação e diálogo, evita as condutas violentas, intolerantes e excludentes. O objetivo é analisar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção psicopedagógica de educação para a paz com adolescentes no ambiente escolar.

### **Metodologia e análise dos resultados**

A opção metodológica adotada na investigação é coerente com a opção transdisciplinar adotada e combina métodos quantitativos e qualitativos ao usar o modelo estatístico, com um delineamento de medidas repetidas pré-teste / pós-teste, junto com o observacional-descritivo, privilegiando a observação participante. Por focar a atenção numa determinada prática educativa, no entendimento que dela têm os sujeitos envolvidos no processo, nos resultados que essa prática produz neles e na interação com outros sujeitos da instituição a principal técnica a ser adotada foi a pesquisa de campo, desde uma atitude participante.

A pesquisa de campo buscou investigar os fatores que no contexto escolar promovem uma educação para a paz, isto é, favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nos adolescentes e evitam comportamentos violentos, através da avaliação dos efeitos de um programa de intervenção psicopedagógica específico trabalhado com 30 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos uma escola pública da cidade de Belo Horizonte durante um ano (2016). A escolha da escola, situada no bairro Jaqueline, Região Norte de Belo Horizonte, aconteceu a partir da viabilidade do presente projeto usando o critério de conveniência/interesse manifestado. Os adolescentes são alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ-BH) para Belo Horizonte publicado pela PBH em janeiro

de 2017 o valor médio da Regional Norte foi de 47,3, quando a média municipal foi de 41,1 (PBH, 2016)

A pesquisa teve uma duração de um ano e meio letivo no total, incluindo o período prévio de preparação e treinamento, sendo quatro as fases na sua execução:

1. Durante o segundo semestre de 2015 foi feita a explicação do programa para o conselho escolar (1 reunião), claustro de professores (2 reuniões), equipe diretiva (3 reuniões) e os membros da comunidade educativa envolvidos no projeto (1 reunião com os pais dos adolescentes), assim como o treinamento dos professores executores do programa (3 reuniões).
2. O início do programa e a avaliação pré-teste (14 de março) com os adolescentes da amostra foi feita no mês de março de 2016.
3. A implementação do programa na turma aconteceu nos meses de março a dezembro de 2016. As sessões foram realizadas na sala de aula no horário disponibilizado semanalmente na grade curricular pelo mesmo professor: toda segunda-feira, das 10,30 às 11,40h. O programa psicopedagógico que serviu de base para a construção da proposta foi o mesmo utilizado pelo Dr. Manuel Muñoz (2011) na sua tese doutoral “Educar para paz: comportamentos pró-sociais”. As atividades incluídas no programa de intervenção foram dinâmica de grupos selecionadas em função dos objetivos propostos na investigação e distribuídas em quatro áreas de ação básicas: autoconceito, expressão/compreensão de sentimentos, relações de cooperação e resolução de conflitos. Em cada sessão foi trabalhada uma dinâmica escolhida pelo professor e executada da mesma forma: objetivos – instruções – ação – discussão. O professor da turma organizava o trabalho enquanto os dois alunos assistentes, um do curso de Pedagogia e outra do curso de Direito do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix registravam suas observações para elaborar, posteriormente, o relatório correspondente. Foram realizadas 30 sessões ao longo do ano letivo.
4. No dia 14 de novembro de 2016 foi realizada a avaliação pós-teste com todos os adolescentes da amostra disponíveis aplicando-se os mesmos testes e questionários do início do ano.

Do ponto de vista quantitativo foi trabalhado um delineamento experimental estatístico de medidas repetidas pré-teste / pós-teste na turma onde foi trabalhado o programa de intervenção proposto. O programa de intervenção é a variável independente, enquanto que as variáveis dependentes são: a autoestima, as estratégias cognitivas para a resolução de problemas, expressão e compreensão de sentimentos, os comportamentos cooperativos, e as condutas antissociais.

Os dados obtidos na fase pré-teste e pós-teste foram submetidos ao seguinte processo estatístico: obtenção de médias e desvio padrão dos dados gerais e de cada uma das três subescalas do questionário utilizado (Escala Fatorial de Socialização de Nunes e Hutz, 2007) e a realização do teste t para verificar a diferença entre médias de amostras dependentes.

**TABELA 1:** Médias, desvio-padrão e valor do teste t dos escores obtidos nas subescalas e escala geral da EFS por sexo.

ALUNAS/C	Escore -S1 Amabilidade	Escore-S2 Pró- sociabilidade	Escore-S3 Confiança	Total -EFS	Escore -S1 Amabilidade	Escore-S2 Pró- sociabilidade	Escore-S3 Confiança	Total -EFS
3	4,85	6,00	4,00	14,85	3,73	5,43	3,29	12,45
5	4,12	3,43	3,64	11,20	4,42	4,26	3,35	12,04
6	6,21	6,13	4,43	16,77	6,81	4,91	3,07	14,8
8	6,91	5,96	5,29	18,15	5,69	6	4,78	16,48
11	5,76	5,83	3,71	15,30	6,27	6,08	4,42	16,78
19	6,64	6,70	5,57	18,90	6,39	7	5,5	18,89
M FEM	5,75	5,67	4,44	15,86	5,55	5,61	4,07	15,24
DP	1,08	1,14	0,82	2,87	1,22	0,96	0,98	2,66
TESTE t					<b>0,58</b>	<b>0,85</b>	<b>0,24</b>	<b>0,39</b>
4	4,61	6,13	3,71	14,45	4,87	5,34	3,07	13,29
7	3,42	4,87	3,93	12,22	4,03	4,65	4,85	13,53
9	3,03	5,04	4,86	12,93	4,93	5,47	4,5	14,91
10	4,76	6,52	5,50	16,78	5,36	5,69	5	16,05
12	4,42	5,17	4,57	14,17	4,24	4,69	4,42	13,36
13	4,85	6,26	5,57	16,68	5,42	5,56	4,64	15,63
15	4,39	6,70	5,50	16,59	5	6,86	4,92	16,79
16	4,09	6,04	5,00	15,13	5,24	5,82	4,57	15,63
17	4,70	3,78	3,07	11,55	4,54	3,13	3,71	11,39
20	4,52	4,74	4,86	14,11	5,06	4,73	5,07	14,87
M MAS	4,28	5,53	4,66	14,46	4,87	5,19	4,48	14,55
DP	0,60	0,94	0,84	0,24	0,47	0,98	0,63	1,63
TESTE t					<b>0,01</b>	<b>0,04</b>	<b>0,36</b>	<b>0,81</b>

Conforme evidenciado na tabela anterior, a análise estatística dos dados obtidos, com um nível de confiança de 95%, não nos permite validar a hipótese de que a aplicação do programa de intervenção provoca um aumento significativo dos comportamentos pró-sociais avaliados pela Escala Fatorial de Sociabilidade utilizada com os alunos. Note-se que, apesar de serem 30 os alunos participantes, apenas 16 preencheram as duas vezes a escala.

Contudo, no caso dos adolescentes homens, uma a subescala *amabilidade* aparece com um aumento estatisticamente significativo. O subfator *amabilidade* (S1) agrupa itens que descrevem a preocupação da pessoa por ser atenciosa, compreensiva e empática com os outros, escutando suas opiniões, se comportando educadamente e se importando com suas necessidades. Tendem a ser proativas na resolução dos problemas alheios e na exposição de seu apreço por elas. Querem tratar bem as pessoas e que se sintam bem. Este dado ratifica a percepção dos alunos, expressada na avaliação final do programa de que as relações interpessoais melhoraram na sala de aula. De todas formas, analisando mais em detalhe os resultados percebe-se como, em todos os casos, sendo positiva ou negativa a variação, tanto as mulheres quanto os homens se comportam de igual maneira, o que pode indicar a força do fator grupo, além das questões de gênero.

Paralelamente é feita uma análise qualitativa do programa usando técnicas observacionais específicas. Em cada sessão foi usado um diário de campo que recolhia de forma descritiva a atividade realizada, as interações acontecidas e as conclusões da discussão posterior, assim como uma planilha de observação dos alunos que contempla os comportamentos pró-sociais (variáveis dependentes do programa) e violentos a serem avaliados. Ao analisar os dados destas planilhas aparecem leves aumentos dos comportamentos relacionados com a expressão e compreensão de sentimentos e os comportamentos cooperativos. Paralelamente analisaram-se os relatórios de observação dos alunos assistentes da pesquisa. Estes sim relatam mudanças claras comportamentais na turma conforme o programa avança. Vejamos alguns exemplos:

A primeira visão que tive, confesso que foi a pior possível. Chegamos na sala, alguns alunos do lado de fora da sala, outros alunos, estavam assentados em cima das carteiras, a sala estava suja, as carteiras espalhadas, havia grupinhos no canto da sala, muito riso, conversas altas e alunos de outra sala, entrando dentro da sala. 03/04/16

Concluindo, foi uma dinâmica maravilhosa, todos da sala participaram, várias perguntas foram feitas pelos alunos, pude ver que eles gostam das dinâmicas aplicadas e a forma como eles ficam extasiados quando fazemos este projeto. 25/04/16



Ao chegarmos à escola o professor Manuel e eu (Elaine), fomos abordados por duas alunas, que participam do projeto. Elas questionaram ao professor, se o projeto não poderia ser realizado mais vezes na semana, o que demonstra a aceitação por parte dos alunos, com o projeto. 11/06/2016

Ao que parece os alunos entendem aquela última aula de segunda como um momento de socialização e de colocar a conversa em dia. 8/8/2016

Na fase final da investigação, especificamente no dia 5 de dezembro, foram passados questionários avaliativos anônimos para alunos participantes da investigação e para o professor responsável. Somente foram 10 os alunos/as que responderam. Contudo, consideramos a amostra muito significativa, pois eram aqueles que estavam fazendo as provas finais por terem sido reprovados em alguma matéria. Alunos nestas condições geralmente são descritos pelos professores como os mais indisciplinados da turma. A nota média dada ao programa foi de 9,7 sobre 10 e todos/as gostariam de continuar o programa em 2017. Sirva como amostra a escrita de um deles, precisamente aquele que deu nota 7 ao programa quando o resto deu 10: “Achei muito bom. Pode até mudar, mas o que eu vi foi excepcional (sic)<sup>2</sup>”. Outra das perguntas do questionário pedia escreverem o que aprenderam nos encontros. Eis algumas respostas:

- “A ser mais seguro”.
- “A respeitar as opiniões das pessoas”.
- “Mais sobre mim mesmo”.
- “Aprender a ouvir mais os outros”.
- “Trabalho em grupo”.
- “Novas experiências”.

De fato, o programa chegou a despertar o interesse de outros alunos que assistiam as atividades realizadas no pátio da escola, como mostra um texto extraído do relatório de observação referente à atividade realizada no dia 23 de maio: “como a dinâmica foi realizada no pátio, alunos de outras turmas assistiram ao debate e pediram para o professor que fizesse a dinâmica com eles”.

Para o professor da turma, e participante da pesquisa, o programa alcançou nota 8 numa escala de 10, destacando mudanças nos alunos nos seguintes aspectos: satisfação pessoal, imagem positiva do outro, respeito, participação, flexibilidade e diálogo. Em relação às variáveis estudadas o professor percebeu avanços após a intervenção principalmente na autoestima dos alunos e na sua capacidade de resolver conflitos. Em relação ao programa, escreveu:

---

<sup>2</sup> Mantivemos a escrita dos alunos da forma que chegou para nós, sem correção ortográfica.



Ótima proposta de trabalho. Nos faz mais humanos e nos ajuda a entender melhor nossos jovens. Gostaria que o projeto se estendesse para toda a escola e que tivesse um psicólogo para dar apoio aos alunos e professores.

Nossa primeira intenção era adotar como critério externo avaliativo dos efeitos do programa o diário de classe. Tivemos que descartar este instrumento pois na escola não existe o diário como o imaginávamos inicialmente, mas apenas registro escrito de algumas ocorrências que, a critério de cada professor, eram mais graves e por isso deviam ser registradas. Não sendo um registro sistemático, nem diário, de todas as ocorrências da sala não servia para os fins da pesquisa.

### **Considerações finais**

Do projeto inicial de pesquisa até a finalização da pesquisa tivemos que percorrer um longo e tortuoso percurso que, sem dúvida, condicionou os resultados obtidos. Problemas de ordem administrativa impediram o desenvolvimento completo do cronograma previsto, principalmente na escola particular contatada inicialmente, nos obrigando a reduzir a pesquisa a uma única escola. Igualmente, o fato de não poder contar com os recursos e apoio administrativo previstos no projeto de pesquisa limitou a execução do programa e a coleta de dados. Estudos mais extensos e aprofundados deverão ser feitos.

Apesar deste inconveniente, e de não termos uma confirmação estatística da nossa hipótese inicial, isto é, da influência direta do programa de intervenção trabalhado com os adolescentes ser a causa do aumento de comportamentos pró-sociais e a diminuição de comportamentos violentos na sala de aula, existem indícios, mudanças comportamentais observadas pelos participantes na pesquisa (alunos, professor e pesquisadores) que nos permitem, a partir dos dados coletados, afirmar que:

- Não existe uma única variável responsável da violência nas escolas. O caráter complexo e multifatorial do fenômeno da violência na escola. O fenômeno da violência escolar é complexo e multifatorial, superando os muros e possibilidades da escola e até questionando o próprio sistema educacional, que não é capaz de responder às necessidades das nossas crianças e jovens. São diferentes os tipos de violência física e simbólica exercidos, assim como os atores envolvidos. Não existe uma única variável responsável da violência nas escolas. São múltiplas e estão inter-relacionadas. Fatores pessoais, pedagógicos, estruturais e familiares estão envolvidos. Estes últimos se destacam nos relatos



dos educadores e dos próprios alunos (“o comportamento do aluno em casa reflete na escola”; “pra mim a indisciplina vem de casa, que os pais não chamam a atenção do filho”).

- A violência na escola se produz a partir de pequenos detalhes (uma palavra, um gesto, uma piada) que, numa espiral agressiva, se torna um ato violento. Por isso o olhar atento dos educadores é fundamental, assim como a intervenção imediata e efetiva com os atores envolvidos. Esta é a base de programas mundialmente reconhecido de combate ao bullying como o do governo finlandês: o KiVa<sup>3</sup>. Isto é o que foi relatado pelo aluno assistente no dia 5 de setembro:

Já quase no final da aula, houve um desentendimento sutil, mas significativo, entre uma aluna e um aluno. Os dois que aparentemente estavam em longa conversa, começaram a trocar gestos de agressão, culminando com um batendo caderno no outro e o outro revidando. Logo após, se distanciaram, e não mais se falaram. Nem o garoto e nem a garota, reclamou ou abriu ocorrência sobre o ocorrido, ademais ter passado despercebido pelo professor.

- A importância da sala de aula como espaço privilegiado para educar subjetividades que crescem juntas, em diálogo. Mas não é suficiente propor conteúdos, devem-se trabalhar atitudes. Nesse sentido, o papel do professor como mediador no processo e a qualidade das relações que estabelece com seus alunos são fundamentais no desenvolvimento de relações positivas na sala de aula. Os adolescentes participantes são bem específicos quando perguntados sobre o que faria as aulas mais interessantes citam a atitude do professor como a questão fundamental: “acho que os professores devia (sic) ser espontâneo (sic) para falar mesmo sem medo”; “interação com os alunos”; “os professores trazer ideias interessantes”; “haver mais diálogo entre professores e alunos”; “profissional qualificado para conversar”; “um professor que não desiste do aluno, explicar (sic) direito e tira os alunos que não importa (sic) com a aula”. E o que causa indisciplina segundo os alunos? “professor quieto, quadro cheio”. É significativo, neste sentido, um trecho do relatório de observação do dia 17 de setembro:

Perguntamos aos alunos, o que eles achariam que os professores deveriam mudar, para se ter uma convivência melhor com eles e aí veio a surpresa, a maioria questionou a questão do respeito, dizendo que os professores não respeitam os alunos e que os alunos por sua vez fazem o mesmo. Uma aluna relatou, que teve um professor que segurou o braço de um aluno e o achacou muito o mandando ficar

---

<sup>3</sup> Cfr. [www.kivaprogram.net](http://www.kivaprogram.net)



quieto. E outro fato que me preocupou muito, foi quando uma aluna, informou que há professores que convidam alunas pelo facebook para saírem.<sup>4</sup>

- Uma metodologia, criativa, dinâmica e lúdica motiva a participação e interesse dos adolescentes na sala de aula. Eles são os primeiros a reclamarem novas metodologias na sala de aula: dinamismo (“ter dinâmicas que podem auxiliar no ensino”), flexibilidade (“pra mim as aulas tornaria mais interessantes se tivessem um período que poderíamos escolher a matéria que gostamos mais, ai poderíamos se empenhar melhor”) e criatividade (“trabalhos com mais criatividade como maquetes”).
- Sem pretender diminuir a importância ao trabalho grupal, se queremos que a proposta de educação para a paz seja vivenciada efetivamente pelos alunos, a abordagem deve ser personalizada e atenta às necessidades individuais de cada um, com especial atenção aos que estão em situação de maior vulnerabilidade pessoal e social. No final do programa, um dos mais entusiasmados com ele (fez questão de assinar a avaliação escrita afirmando seu interesse em continuar) foi o mesmo aluno que teve no início do ano letivo esta conversa com a aluna assistente:

Observei também, um certo interesse do aluno X, mediante a uma pergunta que ele se dirigiu a mim, antes do projeto se iniciar. Ele havia me perguntado, o que eu queria ser e eu o respondi que queria ser Juíza. Respondida a pergunta dele, ele tornou a me indagar, se ele fosse preso e se eu fosse a juíza, se eu o condenaria. Tive que explicar a ele, como funcionava, concluindo que, eu não precisaria julgar o caso dele, porque ele não estaria naquela situação de réu, mas ele me surpreendeu com a seguinte resposta: “nunca se sabe professora”. 25/04/2016

Somente pelo entusiasmo desse aluno vale a pena tentar o trabalho. À luz desta pesquisa, com as limitações já expostas, a afirmação mais importante a ser feita neste momento é a existência da possibilidade de educar para a paz, em nossas escolas, pelas implicações práticas desta constatação, mesmo aceitando que o fenômeno da violência supera os muros e possibilidades da escola e questiona o próprio sistema, que não é capaz de responder às necessidades das nossas crianças e jovens.

## Referências

---

<sup>4</sup> O relatado pela aluna, com sua licença, foi comunicado, pela sua gravidade, à Direção da escola para que fossem tomadas as providências cabíveis.



ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula. Brasil: intimidación y violencia en las escuelas. **Organización y Gestión Educativa** nº 4-2016 julio-agosto.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência y convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2011.

ARAÚJO, Carla. Violência na escola e construção de identidades de jovens da periferia. **Presença Pedagógica**, v.8, n.43, p. 55-63, jan./fev. 2002.

ARENDT, H. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BANDURA, Albert; RIVES, Emílio. **Modificación de conducta**. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas, 1984.

CASANOVA, Remi; PESCE, Sebastien. **La violence em institution**. Situations critiques et significations. Rennes: Presses Universitaires, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Sérgio (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 190-208.

GARAIGORDOBIL, M. **Diseño e evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa com niños de 6-7 años**. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. B12346/94 (Microfichas), 1992.

\_\_\_\_\_. **Juego cooperativo y socialización en el aula**. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años. Madrid: Seco-Olea, 1993.

\_\_\_\_\_. Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. In: GARAIGORDOBIL, M.; MAGANTO, C. (Eds.), **Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia**. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 1994. P.125-162.

\_\_\_\_\_. **Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad**. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1995a.

\_\_\_\_\_. Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. In: ECHEVARRIA, A. et. al (Eds.). **Psicología social del prejuicio y del racismo**. Madrid: Ramón Areces, 1995b. P. 153-183.

\_\_\_\_\_. Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N. 25, p. 91-105, 1995c.



\_\_\_\_\_. Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación Psicológica**. N. 1, p. 37-62, 1995d.

\_\_\_\_\_. Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. **Boletín de Psicología**. N. 49, p. 69-86, 1995e.

\_\_\_\_\_. Jugar, cooperar e crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. FAISCA. **Revista de Altas Capacidades** N. 4, p. 54-75, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad**. Madrid: CIDE, 1996b

\_\_\_\_\_. Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria. In: **Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994**., Madrid: CIDE, p. 13-50, 1996c.

\_\_\_\_\_. Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. **Revista de Psicología Universitas Tarraconensis**, V. XIX, n. 1, p. 53-69, 1997.

\_\_\_\_\_. Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. **The Spanish Journal of Psychology**. V. 2, n. 1, p. 3-10, 1999.

\_\_\_\_\_. **Intervención Psicológica com adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos**. Madrid: Pirámide. 2000a.

\_\_\_\_\_. Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas com diversas conductas sociales y com rasgos de personalidad. **Anuario de Psicología**. V. 3, p. 39-58, 2000b.

\_\_\_\_\_. Intervención com adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. **Psicología Conductual**. V. 9, n. 2, p. 221-246, 2001.

\_\_\_\_\_. Assessment of a intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. **International Journal of Psychology and Psychological Therap**. V. 2, n. 1, p. 1-22, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPÓSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março/2002.

GUARDA MUNICIPAL PATRIMONIAL DE BELO HORIZONTE- GMPBH. **Programa de Prevenção à Violência e Promoção da Paz nas Escolas: Por Uma Cultura de Paz**. Relatório técnico. Disponível em:



<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=20140205Inovar59.pdf> Acesso em 18 de Dez. 2016.

GUARESCHI, Pedrinho. Ética. In STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social contemporânea**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.49-57.

GUIMARÃES, Marcelo. **Educação para a paz**. Sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo, Paulinas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Religiões do mundo**. Em busca dos pontos comuns. Campinas: Verus Editora, 2004.

LÄHNEMANN, Johannes. O Projeto Ethos Mundial. Um desafio à educação. **Concilium**, n.292, v.4, p.137-155, 2001.

LIBÂNIO, João Batista. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002.

MURTA, Sheila Giardini. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.20, n.1, 2007, p.1-8.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; HUTZ, Claudio Simon. **EFS – Escala Fatorial de Socialização**: manual de aplicação. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE – PBH. **Índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação: Programa Rede pela Paz**. Disponível em [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt\\_BR&pg=5564&tax=17936](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17936) Acesso em 20/01/2017

PARREIRAS, Matheus. Disponível em [http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/15/interna\\_gerais,371530/levantamento-inedito-mostra-onde-ha-mais-violencia-nas-escolas-de-minas.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/15/interna_gerais,371530/levantamento-inedito-mostra-onde-ha-mais-violencia-nas-escolas-de-minas.shtml) Acesso em 15/12/2016

PATTERSON, Gerald R.; REID, John B.; DISHION, Thomas J. **Antisocial boys. A social interactional approach**. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company, 1992.

MENDES, Alexandra. Disponível em: <http://hojeemdia.com.br/horizontes/aula-de-violencia-nas-escolas-de-minas-gerais-1.261125> Acesso em 16/01/2016.

MORIN, E; KERN, AB. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Editora Sulina; 1995.



MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **Educar para a paz:** análise de fatores favorecedores de comportamentos pró-sociais na aplicação de um programa psicopedagógico de intervenção com adolescentes. 2007. 151 p. Dissertação para a obtenção do Mestrado em Teologia. Faculdades EST.

\_\_\_\_\_ **Educar para a paz:** comportamentos pró-sociais. 2011. 365 p. Tese para a obtenção do Doutorado em Teologia. Faculdades EST.

\_\_\_\_\_ Violência e escola. O desafio ético de educar para a paz. **Interações.** Belo Horizonte, Brasil, v.8 n.14, p. 280-295, jul./dez. 2013.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz; SILVA, Clemildo Anacleto. **Diversidade na educação, respeito e inclusão.** Valores éticos e comportamentos pró-sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS/Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
ECONÔMICO (OCDE). Disponível em  
[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_ocde\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw) Acesso em 16/12/2016

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa,** Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul/1998.

RIGOTTI, José Irineu; TOSTA, Sandra (Coord.). **Rede particular de ensino: vida de professor e violência na escola.** Belo Horizonte: SIMPRO-MG, 2009. Disponível em <http://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?idCanal=118&IdMateria=1286> Acesso em 25/11/2016.