



Palavrões e polichinelos: por uma cultura de paz neste duelo

Swearing and jumping jacks: for a culture of peace in this duel

Maldiciones y saltos de tijera: por una cultura de paz en este duelo

Raoni Cunha Aragão de Albuquerque¹

Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Brasil.

Francisco Filipe Damasceno Fernandes²

Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Brasil.

Raquel Pereira de Moraes³

Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, Brasil.

Resumo

O presente artigo, de natureza autobiográfica, forjada nos primeiros anos de docência de um dos autores, buscou identificar e superar quatro manifestações violentas nas aulas de educação física escolar, entre estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Fortaleza, denominada por nós de violência oral, mímica-gestual, físico-corporal e inter-gênero. Frente a essa percepção, buscamos fundamentos legais e socioemocionais para uma intervenção pedagógica minimamente exitosa. Adotamos a história de vida/narrativa autobiográfica como método de pesquisa para este trabalho teórico. Algumas estratégias didáticas foram sugeridas, tematizadas e vivenciadas para que os e as estudantes em análise tomassem consciência de tal fenômeno, identificando, dominando e reduzindo ao máximo possível, individual e coletivamente, tais quatro formas prevalentes de violência em seu (con)viver escolar. Após discussões mediadas por perguntas-problemas e palavras-geradoras, quatro táticas pedagógicas foram priorizadas: três de natureza prática (método “afastar-se 10 passos pela paz”; brincadeira “seu ruim/sua horrível” e jogo “palavrão x polichinelos”) e uma de natureza teórica (18 entrevistas orais semi-estruturadas). O tempo de pesquisa se deu entre meados de fevereiro de 2023 até outubro de 2024. Avaliamos que as táticas didáticas vivenciadas reduziram consideravelmente as quatro formas prevalentes de linguagem violenta emitidas por tais escolares, atingindo a meta inicial de uma tomada de consciência estudantil - entre média a elevada - do fenômeno analisado, e culminando numa razoável cultura de paz e de cuidado mútuo no espaço intraescolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Narrativa Autobiográfica. Cultura de Paz.

¹ Mestre em Educação UFC. Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2935-8942>. email: raoniaprendiz@gmail.com.

² Doutorando em Educação UFC. Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. . Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9822-0221>. email: filipelif@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7981-0449>. email: raquelmoraisef@gmail.com.



Abstract

This article, autobiographical in nature and forged in the first years of teaching by one of the authors, sought to identify and overcome four violent manifestations in school physical education classes, among students in the 4th year of elementary school in the Fortaleza municipal school system, which we call oral, mimic-gestural, physical-bodily and inter-gender violence. Faced with this perception, we sought legal and socio-emotional foundations for a minimally successful pedagogical intervention. We adopted life history/autobiographical narrative as the research method for this theoretical work. Some didactic strategies were suggested, thematized and experienced so that the students under analysis would become aware of this phenomenon, identifying, mastering and reducing as much as possible, individually and collectively, these four prevalent forms of violence in their school living together. After discussions mediated by problem questions and generating words, four pedagogical tactics were prioritized: three of a practical nature (the “walk away 10 steps for peace” method; the “your bad/your horrible” game and the “swearing x jumping jacks” game) and one of a theoretical nature (18 semi-structured oral interviews). The research took place between mid-February 2023 and October 2024. We evaluated that the didactic tactics used considerably reduced the four prevalent forms of violent language emitted by these students, achieving the initial goal of raising student awareness - from medium to high - of the phenomenon analyzed, and culminating in a reasonable culture of peace and mutual care in the intra-school space.

Keywords: School Physical Education. Autobiographical Narrative. Culture of Peace.

Resumen

Este artículo, de carácter autobiográfico y forjado en los primeros años de docencia de un de los autores, buscó identificar y superar cuatro manifestaciones violentas en las clases de educación física escolar entre alumnos de 4º año de primaria del sistema escolar municipal de Fortaleza, que denominamos violencia oral, mímico-gestual, físico-corporal e intergenérica. Frente a esta percepción, buscamos fundamentos legales y socioemocionales para una intervención pedagógica mínimamente exitosa. Adoptamos la historia de vida/relato autobiográfico como método de investigación para este trabajo teórico. Se sugirieron, tematizaron y vivenciaron algunas estrategias didácticas para que los alumnos analizados tomaran conciencia de ese fenómeno, identificando, dominando y reduciendo al máximo, individual y colectivamente, esas cuatro formas de violencia prevalentes en su vida/socialización escolar. Tras debates mediados por preguntas problema y palabras generadoras, se priorizaron cuatro tácticas pedagógicas: tres de carácter práctico (el método “aléjate 10 pasos por la paz”; el juego “tu malo/tu horrible” y el juego “jurar x saltar a la comba”) y una de carácter teórico (18 entrevistas orales semiestructuradas). La investigación tuvo lugar entre mediados de febrero de 2023 y octubre de 2024. Encontramos que las tácticas didácticas empleadas redujeron considerablemente las cuatro formas prevalentes de lenguaje violento emitidas por estos alumnos, logrando el objetivo inicial de sensibilizar al alumnado - de medio a alto - sobre el fenómeno analizado, y culminando en una razonable cultura de paz y cuidado mutuo en el espacio intraescolar.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Narrativa Autobiográfica. Cultura de Paz.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo narra, de forma autobiográfica, os dois primeiros anos de docência de um dos autores como professor efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza, capital do Ceará. Tal iniciativa partiu da avaliação diagnóstica-inicial referente ao nível de linguagem violenta contida nas palavras e nos gestos dos e das estudantes dos 4os anos das aulas de Educação Física (EF), numa escola localizada no bairro Cidade 2000. As experiências aqui relatadas ocorreram entre fevereiro de 2023 e outubro de 2024. Ao perceber o elevado nível de violências no comportamento de seus e suas estudantes, o professor se deparou diante de um forte impasse: como ter êxito, numa aula de EF, teórica

e prática, que frequentemente requer aproximações ou contatos físicos entre seus estudantes, num contexto em que eles e elas mostram-se nitidamente violentos uns com os outros?

Basicamente, este cenário de conflituoso estudantil se manifestou da seguinte forma: agressão oral (uso elevado de palavrões, de palavras hipersexualizadas); agressão mímico-gestual (uso de mãos e dedos, simbolizando ofensa ou sexualidade precoce); agressão físico-corporal (murros, empurrões, cotoveladas, pontapés, chutes, cuspes, enforcamentos e outros) e prevalente violência de gênero (de menino contra menina ou vice-versa).

Sabemos que a violência é uma realidade que se manifesta de múltiplas e complexas formas: dentro de casa (violência paterna, geracional ou abusos sexuais), entre casas de uma mesma comunidade, entre comunidades vizinhas (ganguês, facções de crime organizado), por meio de instituições, jornais, filmes, esportes, jogos de videogame, dentre outros fenômenos. É importante frisar que todas essas expressões violentas são absorvidas e assimiladas pelas crianças, bem como, por seus familiares e comunidade do entorno.

Entretanto, apesar dessa dura realidade, cremos que as aulas de EF poderiam ser um espaço propício para se identificar e tomar consciência, com um intencional foco pedagógico, desses fatos e manifestações violentas sociais, propondo alternativas reais a essas incômodas realidades intraescolares.

Os objetivos didáticos das aulas, pós-diagnóstico em 2023, foram gerar a tomada de consciência dos comportamentos violentos prevalentes entre os e as estudantes para assim mobilizar corações e mentes rumo a uma volitiva cultura de paz e de cuidado mútuo nos espaços da sala de aula e afins. Logo, o docente buscou desenvolver estratégias didático-pedagógicas para que os e as estudantes percebessem, identificassem, dominassem e minimizassem, individual e coletivamente, a violência em seu (con)viver escolar. Algumas tentativas pedagógicas foram suscitadas, após realização de certas dinâmicas, debates, perguntas-problemas e palavras-geradoras, mais especificamente três táticas: “método afastar-se 10 passos pela paz”; brincadeira “seu ruim/sua horrível”, quadrante-superador “jogo do palavrão x polichinelos”. Após essas intervenções, buscamos realizar 18 entrevistas orais e semiestruturadas, com os e as estudantes, para colher deles e delas suas próprias opiniões acerca do processo de supressão da violência.

Uma importante constatação que chamou a atenção do professor foi a recorrente incidência de mentiras entre as partes envolvidas em casos de violência, que também não deixa de ser parte do fenômeno violento, uma vez que a/o agressora/or inventou narrativas

a fim de escapar das consequências de suas más ações, prejudicando colegas e a turma como um todo. E, nesse ambiente mentiroso, era comum inventar “[...] foi ela/ele quem começou, tio!” ou “[...] “Tio, mas ele me xingou primeiro!”. Havia ainda aquelas e aqueles que justificavam seus atos agressivos: “Mas tio, ele xingou minha mãe. Queria que eu num fizesse nada, é?!” Foi aí que entrou o aspecto coletivo - e, por isso, uma crucial condição de seu sucesso - da abordagem didática proposta por nós. Através da condição de testemunhas oculares dos envolvidos e das envolvidas, da experimentação individual, coletiva, participativa e observatória, bem como mediante diversas prendas e práticas corporais reparadoras aos gestos e sons violentos propalados, a verdade pouco a pouco começou a ser tecida e conquistada. Mentiras foram sendo quebradas, agressores encorajaram-se em assumir a culpa, pedidos de perdão eram feitos e assim ambas as partes retornavam à prática corporal tematizadas nas aulas de EF, com mais responsabilidade solidária e cuidado mútuo. No tópico referente à metodologia deste trabalho, detalharemos ponto a ponto como foram esses encaminhamentos para, posteriormente, salientarmos seus resultados. Faz mister expor agora pequenas - mas não menos importantes - justificativas de cunho normativo-legal (da educação escolar básica no Brasil) e socioemocional (relação entre linguagem e emoção), orientadoras da prática pedagógica suscitada.

2 JUSTIFICATIVA: base legal e socioemocional da intervenção pedagógica

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019) e o mais recente Documento Curricular Referencial de Fortaleza (FORTALEZA, 2024), fundantes documentos oficiais e normativos da educação brasileira, cearense e municipal, ao discorrerem acerca do nível de ensino básico, apontam que a disciplina de EF é um componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica (isto é, do Ensino Infantil ao Médio), fazendo parte de um dos campos de conhecimento escolar denominado Área de Linguagens, a qual abarca quatro disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística e Educação Física. Condizente com essa matriz normativa e legal, este artigo de cunho narrativo autobiográfico passou a se forjar, uma vez que visou alterar diversas formas de linguagens violentas do trato estudante-

estudante em suas próprias aulas, com o fito de estabelecer uma cultura de paz, mediante linguagens respeitosas e de cuidado-mútuo entre todas e todos participantes.

Sabemos que todo gesto violento infantil, antes de se tornar ação, antes de virar matéria, fora antes uma ideia ou sentimento interno da criança. E é aqui que reside a especificidade do fenômeno a ser pesquisado: modificar na ideia e no sentimento, a percepção que tal aluna/aluno tem sobre si, junto ao seu coletivo escolar de sala de aula, num determinado contexto histórico de violência, ao praticar jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, em aulas de EF. Isto é, modificar e buscar formas lúdicas e dinâmicas de supressão: a) da ideia vingativa de achar que violência se resolve com mais violência; b) da emoção de raiva ou de tristeza, no momento que o aluno sofreu um drible ou um gol num mero jogo de futebol; ou c) da inveja em ver seus adversários comemorarem euforicamente seus gols/cestas/pontos num jogo ou esporte. Tais exemplos e muitos outros denotam razões emotivas suficientes para que escolares explorem ímpetus internos de violência numa simples aula.

Ora, se é no campo da linguagem que este referido problema didático se manifesta, urge então modificá-lo e superá-lo, de alguma forma, através de metodologias de ensino que despertem a tomada de consciência de tamanha nocividade comunicacional e relacional humana. Partindo do pressuposto que a violência é um fenômeno social extrínseco ao agressor, que interfere direta e indiretamente no comportamento individual do mesmo, bem como que toda violência que nasce do indivíduo, antes de se manifestar exteriormente em gestos e sons, também é uma ideia e/ou um sentimento intrínseco a ele, fizemos a opção didático-metodológica de apresentar aos estudantes desafios para que eles e elas se apercebessem da origem (externa) e da forma (interna/dentro da sala de aula) da quantidade e qualidade das ações violentas emitidas pelos mesmos. Substituir emoções deletérias e negativas por outros gestos e palavras mais amenas, pacíficas, construtivas, gentis, de cuidado mútuo e recíproco só favorece o melhor desempenho atlético e intelectual das partes didáticas envolvidas.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Baseado nas normativas legais referentes à EF escolar supramencionadas (BRASIL, 1996, 2013, 2017; CEARÁ, 2019; FORTALEZA, 2024), pensamos em propor mudanças na forma de relacionamento entre os e as estudantes, de maneira pacífica, cuidadosa e não-violenta. Ademais, é no ensino-aprendizagem do componente curricular EF (e não nas

aulas de Matemática, de Português, de Ciências, de Geografia, etc.) que os alunos e as alunas mais se comunicam entre si (gritam, comemoram, torcem), mais entram em contato físico e oral entre si, mais se encostam/chocam durante suas próprias atividades.

Somado a este fator, Lindquist *et al.* (2015), em seu artigo sobre “O papel da linguagem na emoção”, descreve que a linguagem estrutura o conhecimento conceitual em humanos, servindo de “cola” entre o conceito e a emoção de um sentimento vivido. Por exemplo, quem faz o *link* entre o conceito de “raiva” e sua expressão fenomênica emotiva (cara enrugada, xingamento) é seu símbolo, sonoramente denotativo: r-a-i-v-a, bem como “*angry*”, em inglês; , “*enojo*”, no espanhol, “*colère*”, em francês, etc. Ou seja, sem a linguagem não há alguma relação entre conhecimento/conceito (teoria) e a emoção (prática), bem como o nítido esclarecimento desta última. Isto torna a linguagem uma excelente sincronia entre teoria e prática, na forma dita está seu conteúdo, no som emanado (objetivo-concreto) reside sua ideia associada (subjativa-abstrata). Quando a emoção é bem conscientizada, a pessoa consegue canalizar melhor suas energias, principalmente as frustrações negativas indevidas. Os autores também nos dizem que informações sensoriais exteroceptivas são percebidas emocionalmente - à luz da intervenção consciente ou inconsciente de algum conceito emocional (medo, raiva, tristeza, alegria, ciúme, pavor, nojo, inveja, remorso, dentre outros) - e respondidas em estados corporais específicos. Desta forma, a linguagem desempenha um papel fundamental nas percepções e nas experiências emocionais, moldando a própria natureza da emoção, sendo uma chave na aquisição e na utilização de conceitos abstratos, como as próprias emoções.

Lindquist *et al* (2015) também nos dizem que crianças que são mais habilidosas em reconhecer e expressar suas próprias emoções exibem menos preocupação e depressão do que crianças que lutam para transmitir suas experiências emocionais. Ensinar crianças a associar suas sensações corporais ou suas expressões faciais com palavras no início da vida pode, portanto, ter um efeito protetor em crianças em risco de autismo, por exemplo. Crianças com comprometimentos da linguagem não têm a gama completa de emoções positivas e negativas diferenciadas. Destarte, comprometer a linguagem impacta na capacidade de diferenciar emoções.

Segundo uma meta-análise de Durlak *et al.* (2011), crianças que passaram por técnicas de treinamento emocional apresentaram um aumento de 11 pontos percentuais no desempenho em notas e pontuações em testes padronizados, exibindo comportamento mais pró-social e menos sofrimento emocional na vida diária. Em suma, Lindquist *et al.*

concluem (2015, p. 12 - grifo nosso): “[...] se a linguagem desempenha um papel na emoção, então um meio de tratar tais indivíduos seria fazê-los se envolver em tarefas de **correspondência palavra-emoção**.” Portanto, propomo-nos a substituir palavrões e xingamentos por palavras não-violentas e mais solidárias (“olá”, “bom dia”, “com licença”, por favor”; dizer “seu ruim/seu horrível” no lugar de palavrões, dentre outras) para nos associarmos a outras emoções individuais e coletivas, e também, encarar as emoções agressivas de forma mais branda.

Ao tratar da violência nas escolas, Charlot (2002) apontou quatro pontos relevantes para a compreensão deste fenômeno social. O primeiro pondera que a violência nas escolas não é um fenômeno recente como o senso comum costuma alegar. Afinal, há registros de situações do tipo desde o século XIX. O segundo sugere mudanças nos tipos e na intensidade destas violências, bem como para o fato dos envolvidos nos episódios violentos serem cada vez mais jovens. O terceiro ponto alerta para ação de grupos externos à escola que a utilizam como palco ou alvo de ações, geralmente, em conflito com a lei. E, por fim, o quarto ponto constata a sensação de alerta e sobressalto que docentes e demais profissionais que atuam nas escolas vivenciam constantemente devido a rotina, amiúde, violenta de seus locais laborativos. O autor também alertou que esta conjuntura gera um estado de angústia social, que diminui a credibilidade da escola como local seguro, e provoca uma onda de discursos generalistas, confundindo conceitos e relativizando efeitos, causas e consequências.

Ristum (2023), em diálogo com Charlot (2002), conceituou formas de violência presentes no ambiente escolar: a violência na escola, a qual tem a instituição de ensino como cenário de brigas, agressões, acertos de contas, dentre outros; a violência à escola, a qual é dirigida ao estabelecimento de ensino ou aos profissionais que nele atuam; e a violência da escola, que se refere a uma série de violências simbólicas exercidas pelos profissionais da educação, como professores, gestores e funcionários, que utilizam-se do aparato burocrático estatal para justificar ações particulares de constrangimento, humilhação sobre crianças, dentre outros tipos.

A respeito da violência na escola, categoria que inspirou a escrita deste artigo, Ristum (2023, p. 83) aponta como a categoria “[...] mais divulgada pela mídia e a mais facilmente identificada pelos profissionais da escola, pelos órgãos que a dirigem e pelas instituições policiais”. Esta, por sinal, pôde ser observada de diversas formas como: a violência entre alunos; a violência de aluno contra professor; da escola e do professor contra o aluno; entre os profissionais da educação; do sistema de ensino contra a escola e

o professor; do funcionário contra o aluno; do aluno contra o patrimônio da escola (depredação). Os repetidos episódios de agressões verbais observados pelo professor, entre seus alunos, bem como as agressões físicas, se incluem também na categoria “violência na escola”.

Charlot (2002, p. 435) também concebe outra fundante categoria para nossa análise, a agressividade: uma disposição biopsíquica reacional frente à frustração inevitável da fruição interminável do prazer, seja ideal ou carnal. Todavia, uma agressividade sublimada pode muito bem ser fonte de conduta socialmente valorizada, como é o caso do esporte (CHARLOT, 2002, p. 436). Corroboramos com Charlot seu raciocínio de colocar na linguagem, na palavra, o eixo principal e superador dessa agressividade escolar:

É a violência enquanto vontade de destruir [...] que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição como a escola, que inscreve-se na ordem da **linguagem** e da **troca simbólica** e não da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola [...] **o conflito**, mas **regulá-lo pela palavra** e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que **a palavra** se tornar impossível (CHARLOT, 2002, p. 436).

Transformar o conflito violento nas aulas de EF em atos e gestos mediados por símbolos, por palavras construtivas, solidárias e cidadãs propostas pelo autor supracitado coaduna com os objetivos propostos deste artigo.

Prodócimo e Costa (2018) localizaram nas agressões verbais, dentre outros tipos de violência, como parte do Fenômeno do *Bullying*, o qual envolve comportamentos agressivos recorrentes e destinados a um alvo, em específico, por tempo prolongado. Para as autoras, cerca de 1/3 dos escolares estão envolvidos com os casos de bullying, seja como vítima ou como agressor.

Algo que os estudiosos acima citados trataram em uníssono foi o fato do comportamento agressivo ser originado por causas variadas e tem resultados diferentes e imprevisíveis. Afinal, este é um fenômeno extremamente complexo, que ocorre pela dificuldade de estabelecer vínculos, pela excessiva pressão social sobre as pessoas, pelas influências de certos modelos de comportamento e pelo medo de perder a influência no grupo, entre outros fatores (PRODÓCIMO; COSTA, 2018).

Njaine e Minayo (2023) também contribuíram na discussão ao falar que as violências sofridas e praticadas nas instituições de ensino apresentam características diversas quanto às formas em relação ao estrato social, a natureza da instituição (pública ou privada) e aspectos culturais e de gênero. As autoras, ao analisarem situações de violência em três

idades, constataram que a humilhação foi a forma de agressão mais recorrente - seguida por furtos, ameaças e destruição de objetos. Insultos e agressões verbais são os tipos de violência mais praticados nas escolas, talvez pelo fato de serem facilmente descaracterizados pelos agressores, que dissimulam inocência ou diminuem o grau da agressão praticada por meio de mentiras e meias verdades. No referido artigo (NJAINÉ; MINAYO, 2023), outra constatação de profunda relevância e geradora de indagações foi o fato de que muitos alunos, que participaram do referido estudo, queixavam-se de serem humilhados nas próprias comunidades e em suas casas por seus familiares, além de o serem na escola. Estes mesmos estudantes afirmaram agir da mesma maneira com seus colegas.

Por fim, imbuídos das bases legais civis e educacionais brasileiras, dos aportes teóricos entre linguagem e emoção para a supressão socioemocional da violência estudantil em sala de aula, podemos agora pisar com maior firmeza e segurança sobre o terreno metodológico proposto: história de vida/narrativa autobiográfica,

4 METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa acadêmica foi de cunho autobiográfico, narrando seus dois primeiros anos de docência, entre 2023 e 2024, enquanto professor efetivo de uma escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

No que diz respeito ao método científico empregado neste artigo, qual seja a história de vida/narrativa autobiográfica, diversos autores tecem sua constituição teórica e conceitual. Também dialogamos bastante com o método dissertativo *self-study* (autoestudo) (LOUGHRAN, 2009; SOUZA; FERNANDES, 2014), por esta pesquisa ter sido tanto autoinvestigativa (sobre si próprio) quanto colaborativa, junto a outros dois docentes.

A Pesquisa (auto)biográfica é uma abordagem inter/transdisciplinar que busca, através do diálogo entre pares, construir uma narrativa com a intenção de intervir na realidade do aprendente-professor, tornando-o sujeito da própria história (FREITAS; BARGUIL, 2021, p. 288).

Para Kelchtermans (1995), existem cinco características fundamentais da perspectiva biográfica: a) narrativa (subjetividade autobiográfica diante não dos fatos, mas do significado representativo para o autor-docente, enquanto se auto-narra); b) construtivística (construção ativa das experiências significativas pessoais); c) contextual

(tempo-espacial); d) interacionista (relação entre auto narrador-narração e contexto); e) dinâmica.

Souza e Fernandes (2014, p. 301), por sua vez, com base na literatura científica sobre autoestudo e história de vida, já definem outras categorias centrais, como: a) *self*; b) reflexividade; c) contexto; d) transformação/compromisso com a Justiça Social; e e) colaboração. O *self-study*/autoestudo é o estudo do *self*, do eu, das próprias ideias, das próprias ações. O autoestudo é autobiográfico, histórico, cultural e político. Ele envolve um exame cuidadoso dos textos lidos, das experiências percebidas, das pessoas conhecidas e das ideias consideradas; envolve também (SOUZA; FERNANDES, 2014, p. 302): “[...] apreender a totalidade das suas determinações, bem como explicitar os sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos para que tais situações sejam alteradas.” Dessa forma, ratificamos nosso compromisso teórico-político de fazer deste/desta autoestudo/narrativa autobiográfica um instrumento que buscou transformar (seguindo a recomendação das especialistas acima) o contexto biopsicossocial dos maiores usuários do serviço público educacional fortalezense: as pessoas em situação de marginalização e exclusão socioeconômica.

Para Souza e Fernandes (2014, p. 303) o autoestudo, ironicamente, com frequência requer a colaboração de outros investigadores. Elas chamam de “amigo crítico” um dos conceitos centrais neste tipo de trabalho, o que mostra que não é um processo meramente individual. O efetivo autoestudo requer um compromisso analítico e interpretativo de dados com outros profissionais da área (LOUGHRAN; NORTHFIELD, 1998, p. 12).

Pollak (1992, p. 201-202), por sua vez, define três elementos constitutivos da narrativa autobiográfica: acontecimentos, personagens e lugares. Trazendo seu conceito para a realidade deste artigo, os acontecimentos seriam a elevada e multifatorial violência estudantil em aulas de EF; os personagens, os professores e estudantes; e o lugar, uma escola pública municipal de Fortaleza. Estes elementos visam reconstituir um projeto coerente e ordenado, em ordem cronológica, de modo organizado e sistemático, as trajetórias docentes do ponto de vista dos próprios sujeitos (professores), indissociados de sua paisagem contextual.

Osinski (2009, p. 41), por sua vez, ao analisar a vida e obras autobiográficas de Elias Canetti (1905-1994), nos mostra que nas escolas primárias, no início do século XX, fossem europeias ou brasileiras, contextos de violência física e psíquica eram admitidos como ferramenta educativa para o endurecimento do espírito e para o alcance dos fins almejados. Hoje, mais de um século depois, sob a batuta dos direitos humanos, do Estado Democrático

de Direito pós-1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros marcos legais, tais condutas institucionais são explicitamente combatidas pela democracia brasileira vigente e as modernas concepções didáticas.

Curioso também perceber na escrita de Canetti (1987, p. 55 - grifo nosso) que não é de agora que as aulas de EF são preferidas por estudantes do Ensino fundamental. Para este intelectual búlgaro, renomado narrador autobiográfico, já na segunda década do século XX, na Inglaterra, “[...] **O esporte** era, de longe, **a matéria mais importante**, e desde o primeiro dia os outros meninos conheciam as regras do jogo, como se tivessem nascido jogando críquete”.

Vamos agora detalhar o método pedagógico propriamente dito.

Como já mencionado anteriormente, esta experiência didática visou superar a cultura violenta presente nas aulas de EF, iniciada após uma avaliação diagnóstica em fevereiro de 2023, estendendo-se até outubro de 2024, com três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã. É notório que um processo educativo, para lograr êxito, precisa de certo tempo para se efetivar. Assim, o professor optou pelo período estendido de no mínimo um ano de trabalho pedagógico, a fim de que possíveis frutos de uma cultura de paz e de mútuo cuidado pudessem ser colhidos e observados.

Desse modo, a partir de abril de 2023, as crianças desta série e turno de ensino se submeteram a inúmeros procedimentos metodológicos, tanto propostos por eles e elas quanto pelo professor. Incomodado profundamente com as condutas violentas, o professor parou todo seu projeto curricular para pensar, junto às turmas, diversas questões-problemas e temas-geradores, colocando na lousa frases como: “O que é um palavrão?”; “Quem criou o palavrão? Por quê existe?”; “Por que se ofende alguém quando se está com raiva?”; “Por que xingar a mãe do colega, se ela não tem algo a ver diretamente com o conflito?”; “Por que bater/chutar/empurrar violentamente alguém é admissível?”; “Que tipo de soluções não-violentas e coletivas devem ser traçadas diante de impasses agressivos nas aulas de EF?”, entre outras. Em seguida, perguntou-se que tipo de dinâmicas poderiam ser feitas para melhorar o andamento das aulas de EF frente ao quadro violento.

É importante frisar que uma criança de 8 a 11 anos não está plenamente convicta das reais consequências de seus comportamentos violentos, visto que nessa fase ela é muito mais determinada e fruto do seu meio social do que produtora/determinante do meio social. Ela é, portanto, muito mais reprodutora dos gestos e da oralidade que seus sentidos corporais captam da realidade social em sua volta - por meio da televisão, do celular, da mídia hegemônica, da influência familiar, parental, dos vizinhos, da rua ou da comunidade

- do que elaboradora/criadora autônoma sobre este meio social. Dominar individualmente, principalmente através da convivência coletiva entre seus colegas de sala, e tomar consciência desta manifestação humana chamada violência, e não de maneira autoritária emitida por um juiz exterior, isto é, um professor, configurou-se também como um dos objetivos dessa abordagem.

Outro objetivo central das propostas didáticas selecionadas foi gerar a tomada de consciência das quatro prevalentes formas de violência (diagnosticadas em fevereiro de 2023) entre os e as estudantes do 4o ano desta escola, a saber, a violência oral, mímica-gestual, físico-corporal e inter-gênero, todas já mencionadas quando da apresentação inicial deste artigo. Portanto, à medida que fomos conquistando processualmente esses esclarecimentos, reduzimos o máximo possível tais manifestações agressivas em sala de aula, mobilizando a emocionalidade e a subjetividade aprendiz para uma volitiva cultura de paz e de cuidado mútuo entre elas e eles.

Assim, diante deste cenário, três dinâmicas grupais foram ensaiadas e postas em prática em quaisquer das unidades temáticas da disciplina curricular EF - quais sejam, o esporte, a ginástica, os jogos e brincadeiras, as lutas, as danças e as práticas corporais de aventura:

- a) Método “afastar-se 10 passos pela paz”;
- b) Dizer “Seu ruim; sua horrível” no lugar de palavrões;
- c) Quadrante superador: “Palavrão/agressão x polichinelos”;

Definamos o teor de cada uma delas.

O 1º desafio coletivo, denominado “método ‘afastar-se 10 passos pela paz’” foi uma forma criada para não responder violência com a mesma ou maior grau de violência sofrida. Ao receber uma ofensa/agressão de qualquer tipo, que procedimentos uma aluna/um aluno deveria adotar? Tal pergunta foi escrita na lousa da sala de aula e as soluções propostas foram:

- a) Aplicar o raciocínio do “Placar da violência 1 x 0”: ter inteligência emocional, controlar com sapiência e mansidão a vontade vingativa da raiva, e deixar o agressor “ganhar o placar” da disputa da violência (1 x 0), para então ter mais razão na real disputa pela paz;
- b) “Afastar-se 10 passos.” Ao receber uma ofensa qualquer, a vítima deve, após controlar sua raiva, realizar 10 passos, afastando-se do agressor em qualquer direção, não respondendo violência com violência;
- c) Ir direto ao encontro do professor e apresentar sua denúncia;

- d) O professor ouve as duas partes e testemunhas envolvidas no fato. Logo então se dirige junto com o agressor à coordenação para solucionar o gesto; o estudante vitimado volta tranquilo à sua aula, sem responder violência com violência (se apenas um lado efetuou a violência - placar 1 x 0 - dá pra saber quem de fato a iniciou; porém, se igualar 1 x 1, não dá pra saber quem iniciou a desavença - as duas partes geralmente mentem para não perder a razão - e os dois envolvidos podem juntos serem punidos);
- e) O professor toma as providências junto à coordenação e encaminha as medidas corretivas cabíveis, tanto para o agressor quanto para a vítima.

Após a construção desse passo-a-passo, muitos desafios se mostraram presentes. Na maioria dos primeiros casos, todas e todos respondiam na mesma moeda qualquer violência sofrida, isto é, responder murro com murro, empurrão com empurrão, chute com chute e assim por diante. Evidentemente que a resposta também muitas vezes não correspondia com o grau de violência iniciado, pois num mar de emoção vingativa, geralmente a resposta se deu mais violenta que o gesto inicial causador da briga/desavença.

Entretanto, segundo relatos dos próprios estudantes, em várias situações eles e elas se afastaram do revidar violento, procurando tanto não iniciar uma desavença quanto não respondê-la com maior grau de violência.

A 2ª dinâmica proposta pelo professor e pela turma foi a brincadeira “seu ruim, sua horrível”, que tinha o intuito de reduzir o elevado nível de oralidade violenta e canalizar essa força negativa numa política linguística de redução de danos o mais simples e direto possível. Em síntese, no lugar de xingar, deveria se forçar uma substituição consciente deste dizer por “seu ruim” (para homens) e “sua horrível” (para meninas).

Por fim, a 3ª dinâmica proposta pelo professor foi a do quadrante-superador “Jogo do palavrão x polichinelos”, transversalmente participando de toda a aula de EF, desde a parte teórica em sala até as práticas no pátio da escola. Respeitando as diferenças de gênero (construída genética e socialmente), o professor propôs uma sequência lógica, exposta numa tabela sobre a lousa. Para os meninos, deveria se cumprir a seguinte gradação: ao 1º palavrão/gesto obsceno dito haveria a contrapartida de executar 40 polichinelos; ao 2º e ao 3º dito, 100 e 200 polichinelos, respectivamente. Para as meninas, ao 1º palavrão/gesto obsceno expresso haveria a contrapartida de executar 30 polichinelos; ao 2º e ao 3º, 80 e 200, respectivamente. Para gestos iniciados extremamente violentos (chutes, murros, cusparadas e afins) a contrapartida seria aplicação de um “cartão

vermelho”, encaminhando a agressora ou o agressor à coordenação, com sua possível medida corretiva.

Ao final desta três intervenções didáticas, em junho e em agosto de 2024, o professor achou interessante aplicar uma entrevista oral semi-estruturada, com 18 estudantes das três turmas agora no 5º ano manhã (5º A, B e C), elegendo seis crianças por turma (três meninos e três meninas), com o intuito de receber delas e deles alguns feedbacks quantitativos e qualitativos das propostas metodológicas pela paz e cuidado mútuo vivenciadas. Dos seis escolhidos por sala, o professor preferiu que a escolha se fizesse da seguinte maneira: dois desses deveriam ser os líderes de sala; e os demais - quatro restantes - foram escolhidos por sorteio em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De início, muitos recusaram cumprir os três acordos estabelecidos coletivamente em sala, isto é, à dinâmica do “afastar-se 10 passos”, “seu ruim/sua horrível” e “palavrão/gesto obsceno x polichinelos”. Mas com o passar dos meses, a luta interna e externa expressa em suas caretas, raivas, gritos, vontades e palavras foram se acostumando a melhor tratar seu semelhante, com menos palavras ofensivas (visto que realizar muitos polichinelos o cansava ou chamava muita atenção da turma) e o jogar, o dançar, o treinar passaram a ter um caráter mais pacífico e respeitoso.

Com relação às dezoito entrevistas, podemos deduzir algumas sentenças:

- a) Mais da metade dos entrevistados (61%) afirmaram ser sua sala violenta;
- b) Mais da metade (67%) não se consideravam uma pessoa violenta;
- c) Oito (45%) disseram ocorrer palavrões/gestos violentos mais de 2x por aula de EF, seis (33,3%), pelo menos 1x por aula e 4 alunos (22,2%), raramente ocorrer;
- d) Praticamente todos (95%) concordam não ser justo responder violência com violência.

Todos concordaram em dizer que palavrão é um gesto violento e que não constrói a paz em aulas de EF. Também concordaram com a existência do método “Afastar-se 10 passos pela paz”. Ademais, dois relatos confirmaram este método: “[...] afasta a pessoa de devolver uma violência que a outra fez”. Outro estudante ainda reforçou: “[...] concordo, acho muito justa e ajuda a pessoa, a tipo assim, a construir a bondade, entendeu? A pessoa vai lá, e avisa, e a pessoa que fez o mal vai pensar mais e não fazer essa coisa.” Por fim,

quinze entrevistados (83,3%) concordaram que o método “afastar-se 10 passos pela paz” diminuiu a frequência de palavrões e gestos violentos ditos em sala de aula.

Com relação à dinâmica “seu ruim/sua horrível”, 77,7% acharam que a dinâmica de substituir palavrões por tais dizeres diminuiu a ocorrência de violências nas aulas de EF.

Para além do complexo debate moral sobre o uso de polichinelos em aulas de EF como sanção, punição ou penitência ser bastante polêmico, múltiplo e não unânime na literatura acadêmica, o fato é que, ao serem questionados e questionadas sobre se concordavam ou não com a existência da dinâmica “palavrão x polichinelos”, cem por cento (100%) responderam que “sim”: que concordavam. Reparemos algumas respostas sobre a existência ou não do uso de polichinelos (grifo nosso): “[...] Concordo. Mas acho ele **muito engraçado** e legal. A pessoa se **diverte**, ..., a pessoa fala, a pessoa não vai fazer de novo ...porque a pessoa **vai ficar cansada**.” Um outro, também responde (grifo nosso): “Sim. Achei até **divertido**, às vezes. É **legal** ficar **pulando**.” Para além dos relatos, vamos aos números: 2/3 disseram que esta dinâmica reduziu a frequência de palavrões em sala; 17 (94,4%) dos 18 acharam justa a diferença entre meninos e meninas na realização da quantidade específica de polichinelos a se cumprir; mais da metade (61%) disseram nunca ter falado um palavrão nas aulas de EF; quase todos (95%) acharam que esta dinâmica tornou ele ou ela uma pessoa melhor; e 13 entrevistados (73%) acharam que a dinâmica dos polichinelos tornou a turma melhor. Nós docentes surpreendemo-nos com a resposta de um aluno em particular, quando questionado sobre se alguma vez, nas aulas de EF, teve que executar um polichinelo por ter falado um palavrão. Sua resposta simplesmente foi (grifo nosso): “[...] Não! No caso, pra mim mesmo fazer um polichinelo, eu mesmo eu **pedi pra mim mesmo fazer um polichinelo**, né? Achei **muito legal**, a pessoa se exercita, **melhora os músculos**, a pessoa **fica pronta pra qualquer coisa**”.

Com relação às dinâmicas (método “afastar-se 10 passos pela paz”; “seu ruim/sua horrível” e “palavrão x polichinelos”), 83% acharam que provocaram uma tomada de consciência sobre a violência nas aulas de EF e que tornaram as crianças cada qual uma pessoa melhor. Sem dúvida alguma, todas as três táticas pedagógicas (na opinião dos professores autores) ajudaram a conter a emissão oral dos palavrões bem como dos gestos violentos.

Convém destacar que, quando uma criança falava um palavrão, nem sempre o professor a obrigava executar 40 ou 30 polichinelos: muitas vezes o professor perdoava, pois ele não cumpria à risca tal determinante, dizendo que somente numa segunda expressão tal aluno deveria executá-los.

De um modo geral, é mister destacar que as dinâmicas propostas pelo professor, junto às suas turmas, a partir do 13º ao 15º mês, fizeram diminuir abrupta e consideravelmente a incidência de palavrões e gestos violentos nas aulas de EF, fatos confirmados tanto pelos relatos estudantis das entrevistas semiestruturadas quanto pela avaliação formativa e somativa do professor, no período investigado.

Apesar de não ser o melhor método, o mais ideal, nem afim a *cases* de metodologias ativas de sucesso na literatura escolar brasileira, foi a abordagem pedagógica possível de se questionar e de superar, com razoável êxito.

Por fim, achamos oportuno mencionar a obra-prima *Escola e Democracia* do mestre Saviani (2012). No subtópico “*A Escola Nova não é democrática*”, ele nos afirma que quanto mais se falou em procedimentos democráticos (escolanovismo, métodos Montessori, Decroly, Freinet, etc.) no interior da escola, menos democrática e mais cara/elitizada ela acabou se tornando; e quanto menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada a uma ordem democrática. Ou seja, no decurso do século XX, historicamente se confirmou que as pedagogias mais libertárias passaram a pertencer às escolas da classe dominante e as com ênfase nos conteúdos e na disciplina, às classes dominadas.

Nesse sentido, achamos absurdo querer que uma criança se desfaça, durante um treino escolar de uma hora e cinquenta minutos, somente uma vez/semana, durante as aulas de EF, de toda uma linguagem violenta construída em casa, na rua, com amigos, na comunidade. É querer imaginar o irreal para um só professor de EF, numa curta frequência de espaço-tempo circunstancial. Ele não opera milagres, feito profeta, mago ou xamã. É um educador que detecta problemas e busca superar de maneira firme e contundente adversidades em suas aulas. E numa escola pública, carente de materiais ludicamente atrativos e espaços pedagógicos de qualidade para a EF, aliada à dura e violenta realidade familiar das crianças ora educadas, entre outros empecilhos, métodos aparentemente não atuais ou progressistas podem parecer retrógrados e pseudo ultrapassados. Mas não foi isso que as entrevistas revelaram ou o decorrer das dinâmicas nas salas de aula. Nem mesmo o professor abusou intransigentemente de sua autoridade, de maneira hierárquica e vertical, ou obrigou *ipsi literis* o cumprimento das três condutas disciplinares não-violentas. Nossa fortalezense conjuntura econômica, ambiental, social e educacional requer de nós professoras e professores atitudes metodológicas firmes, disciplinares e que de fato transformem a conduta física, moral e ética de nossos alunos e nossas alunas: nada mais justo e verdadeiramente democrático. Se uma criança ofende, com vigor, com gestos ou sons outra colega, numa aula, aquela precisa saber que este trato merece desmerecimento,

que este ato (e não o ator) merece repúdio público, e um simples polichinelo, um breve e sincero olhar, um pedido de desculpas, um afastamento de 10 passos de um agressor, dizer palavras “mágicas” gentis e cidadãs, dentre outras possíveis soluções, podem sim serem gigantes gestos transformadores da realidade social que estamos imiscuídos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos achados e resultados empíricos e analíticos revelaram que tais estudantes de EF tomaram, sim, consciência de suas expressões corporais violentas, passando a não mais agredir verbal, oral, gestual ou fisicamente seus semelhantes com a mesma alta intensidade inicial de 2023. Por conseguinte, passaram a não mais praticar exercícios corporais moralmente corretivos, cansativos e fatigantes (polichinelos) mostrando que independente da abordagem moral ser aparentemente pseudo-retrógrada do ponto de vista histórico, revelando indícios de uma abordagem didática pró-militarizada, o ponto central é que as dinâmicas propostas pelo docente em questão (método afastar-se 10 passos; “seu ruim/sua horrível” e “palavrão x polichinelos”, entre outras) lograram êxito na redução significativa das linguagens violentas, onde os próprios alunos e alunas iam se acusando e se corrigindo mutuamente, se enfurecendo e rindo juntos, num percurso cheio de altos e baixos.

Imprescindível ressaltar que quase todos os estudantes entrevistados (95%) acharam que o jogo “palavrão x polichinelos” tornou tanto ele ou ela uma pessoa melhor quanto 73%, a turma melhor. Logo, achar *a priori* que praticar polichinelo define o método didático como antiquado, arcaico ou obsoleto no mundo acadêmico hodierno não se consubstanciou nem na prática deste artigo, nem na teoria (entrevistas orais) mensurada. O resultado objetivo (registrado pela lente, atividades e escritas do professor) e subjetivo (entrevistas estudantis) desta específica dinâmica levou a crer que ela não foi um jogo/uma atividade isolada das demais nas aulas de EF, mas sim parte de um todo estratégico definido junto à turma, como proposta, e não como uma “imposta” ditadura medida solucionadora da violência interestudantil. Tal achado revela a beleza da persistência cientista: se despir de toda e qualquer discriminação alheia frente a qualquer iniciação científica, para somente concluir após a experiência vivida, analisada e concluída por vários pontos de vista profissionais.

Destacamos ainda relatos orais que afirmaram que praticar polichinelos, somente após a expressão de palavrões ou gestos violentos/obscenos, foram atos lúdicos, divertidos

e alegres, bem como atos que cansavam o corpo para melhor consecução das aulas - ora, o aluno muito eletrizado, excitado ou ansioso para provocar/brigar, após pular e abduzir seus membros superiores e inferiores várias vezes, cansava-se e acalmava-se nitidamente depois da vivência mental e corporal de tais polichinelos. Ademais, 2/3 disseram que esta dinâmica dos polichinelos reduziu a frequência de palavrões em sala de aula. Essa breve atividade física de baixa, média ou alta intensidade (a depender da quantidade executada - 30, 40, 70, 100, 200 - e de seus intervalos de tempo), provoca por si só um micro-benefício e uma levíssima melhora adaptativa do condicionamento cardiorrespiratório e neuromuscular nas crianças ora agressivas, induzindo a uma leve conscientização de sua saúde biopsicossocial. O resultado efetivo foi muito mais socioemocional e sociocultural/político, que eminentemente fisiológico. Socioemocional, pois a estratégia voluntária de mudar a linguagem violenta, mediante utilização nas aulas de novas correspondências palavra-emoção, fez também com que as agressivas emoções fossem alteradas, sublimadas; e sociocultural/político porque, através das 3 principais táticas didático-metodológicas (e outras), o (con)viver intraescolar entre os e as estudantes melhoraram consideravelmente. Tanto que tivemos aulas recentes, entre outubro e novembro, em que executamos sequer um polichinelo.

O caráter coletivo da construção de outra linguagem - respeitosa, justa, cuidadosa e pacífica - foi uma constatação autobiográfica. Por mais solitário que um aluno seja, sua linguagem não se forja sem um "outro-ali". Linguagem é relação, de mim para si (ou vice-versa), ou de algo para algo, que vai e volta, ou que volta e vai, via sentidos corporais. Como uma aula por natureza é uma prática social, portanto coletiva, somente coletivamente as desagradáveis experiências recorrentes de multifacetadas violências seriam identificadas, dominadas, para então serem ao máximo diminuídas.

Outras dinâmicas certamente poderiam ter mais êxitos que as nossas trabalhadas, mas contentes ficamos com os resultados obtidos tanto do ponto de vista estudantil quanto docente. Vale a pena se esforçar e pular polichinelos rumo à paz numa escola, mesmo quando violências estruturais capitalistas nos assolam e culturalmente nos maltratam.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL, MEC. **Lei no. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida** - história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, 432-443.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B.. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Dev.** 2011 Jan-Feb;82(1):405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. PMID: 21291449. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Acesso em 7 dez. 2024.

FREITAS, Bruno Miranda; BARGUIL, Paulo Meireles. Histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica: contribuições para a formação da identidade docente. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 280–293, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2242. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2242>. Acesso em: 12 out. 2024.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Fortaleza: FGV, 2024.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, v. 18, p. 5-20, 1995.

LOUGHRAN, John; NORTHEFIELD, Jeff. A framework for the development of self-study practice. In: HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). **Reconceptualizing teaching practice**: self-study in teacher education. London: Falmer Press, 1998. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=o74FSI82wvEC&pg=PA7&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em 9 dez. 2024.

LINDQUIST, Kristen A.; MACCORMACK, Jennifer K.; SHABLACK, Azevinho. The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. **Front Psychol.** 2015, Apr, 14; Vol. 6; article 444. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00444. PMID: 25926809; PMCID: PMC4396134. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4396134/>. Acesso em: 11 set. 2024.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violence in schools: identifying clues for prevention, **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

OSINSKI, Baggio. Dulce Regina. A Autobiografia como fonte de investigação histórica para a educação. **Olhar do Professor** [en línea]. 2009, 12(1), 33-55. ISSN: 1518-5648. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412833002>. Acesso em 8 nov. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol 5, nº 10, 1992, p. 200-215.

PRODÓCIMO, Elaine; COSTA, Raquel Rodrigues da. Violência na escola: uma análise dos atos agressivos cometidos em escolas do Rio de Janeiro. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 6, n. 2 Esp, p. 108–117, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/1680>. Acesso em: 24 out. 2024.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 71-98. ISBN: 978-65-5708-150-1. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0005>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de; FERNANDES, Maria Assunção Flores. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 02, p. 297-306, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822014000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 out. 2024.