



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



CÁSSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS NO
COTIDIANO DA ESCOLA MAHATMA GANDHI, VITÓRIA DA
CONQUISTA-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2025

CÁSSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS NO
COTIDIANO DA ESCOLA MAHATMA GANDHI, VITÓRIA DA
CONQUISTA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2025

G613n

Gomes, Cássia de Karlla Ferreira.

Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista-BA / Cássia de Karlla Ferreira Gomes, 2025.
241f. ; il. color.

Orientador (a): Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.
Inclui referências. F 212 - 218

1. Violência escolar. 2. Narrativas de professores. 3. Cotidiano escolar. 4. Cultura de paz. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO
ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da escola
Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA”


Autora: Cássia de Karlla Ferreira Gomes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida
por **Cássia de Karlla Ferreira Gomes** e aprovada pela Comissão
Avaliadora.

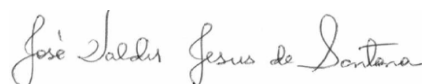
Data: 23/04/2025

COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA DE ANDRADE FERREIRA**
Data: 27/06/2025 15:15:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientadora




Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **ROSA DE LOURDES AGUILAR VERASTEGUI**
Data: 18/06/2025 10:25:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui (UEL)

Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **CANDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES**
Data: 18/06/2025 11:17:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)

Examinadora externa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS NO
COTIDIANO DA ESCOLA MAHATMA GANDHI,
VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Autora: Cássia de Karlla Ferreira Gomes

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2025

Quando estudamos, fazemos parte da humanidade. Tornamo-nos, assim, mais humanos. Eis a dimensão da responsabilidade que é a nossa. De compartilhar o que pensamos de mais rigoroso e próximo da verdade. Para que outras pessoas, algum dia, também possam estudar. Graças a nós (Clóvis Barros Filho, 2021, p. 10)

GOMES, Cássia de Karlla Ferreira. **Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA.** Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira. 2025. 212f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA, sobre os tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações e visa compreender como a escola lida com esse fenômeno no cotidiano. Nela, procuramos mostrar que a crescente visibilidade da violência no ambiente escolar, impulsionada pela cobertura midiática, evidencia a urgência de investigações aprofundadas sobre o tema e buscamos compreender as percepções e experiências vivenciadas pelos interlocutores em relação à violência escolar. Como referencial teórico no campo da violência a pesquisa se fundamenta em estudos e reflexões de Arendt (1994, 1997, 1998, 1999, 2001); Dadoun (1998), Michaud (1989), Mora (2004), Ferreira (2017,2020), estes compreendem a complexidade de conceituar a violência por ser um fenômeno multifacetado e multifatorial, que está vinculado a um contexto histórico, social e cultural. Para a discussão sobre a violência na escola recorremos a Abramovay (2002, 2006), Cara (2023), Charlot (2002), Fante (2011) e Franco (2020), tais pesquisadores se dedicam a compreender as causas e consequências, definir tipos e formas de manifestações da violência no contexto escolar, bem como mapear os efeitos deste fenômeno no sistema educacional brasileiro. A análise teórica busca compreender a relação do docente com o ensinar, portanto, implica entender como o professor se relaciona com o ensino no cotidiano escolar, evocando um conjunto de representações e significados simbólicos nas relações com os alunos, pais, coordenadores, gestores, professores em sala de aula e comunidade local. Para tanto, buscamos realizar uma leitura positiva, ligando-se às experiências de mundo, suas possíveis interpretações, embasados na teoria “Da relação com o saber” de Bernard Charlot (2000, 2002, 2007, 2020). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou como instrumentos para a coleta de dados a observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, aplicação de questionário/formulário, individual, fechado e aberto, a entrevista narrativa, além de conversas formais e informais e o diário de campo. A pesquisa foi realizada com doze professores (as) que atuam em sala de aula, na coordenação e na gestão nos anos iniciais do Ensino fundamental. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os diferentes tipos de violência presentes no contexto escolar e as estratégias adotadas pelos docentes para lidar com essa problemática. A pesquisa, ao analisar as narrativas dos professores e as discussões apresentadas, evidenciou a necessidade de investir na formação continuada de professores, gestores e comunidade escolar. Essa formação, aliada à criação de espaços de diálogo aberto e democrático, com participação coletiva, é fundamental para traçar estratégias que minimizem os desafios enfrentados pelos docentes. Além disso, a inserção de saberes e práticas pautadas na cultura de paz e nos Direitos Humanos no cotidiano escolar se mostra essencial. Portanto, a dissertação busca apontar possíveis intervenções visando a promoção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Palavras-chave: Violência escolar; Narrativas de professores; Violência; Cotidiano escolar; Cultura de paz.

GOMES, Cássia de Karlla Ferreira. **Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA.** Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira. 2025. 212f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates what teachers (managers, coordinators and classroom teachers) at the Mahatma Gandhi School, Vitória da Conquista – BA, say/think/talk about the types of violence manifested in the school-field space, observing how they affect relationships and understanding how the school deals with this phenomenon in everyday life. In it, we seek to show that the growing visibility of violence in the school environment, driven by media coverage, highlights the urgency of in-depth investigations on the subject and we seek to understand the perceptions and experiences lived by interlocutors in relation to violence in schools. As a theoretical framework in the field of violence, the research is based on studies and reflections by Arendt (1994, 1997, 1998, 1999, 2001); Dadoun (1998), Michaud (1989), Mora (2004), Ferreira (2017, 2020), understand the complexity of conceptualizing violence because it is a multifaceted and multifactorial phenomenon, which is linked to a historical, social and cultural context. For the discussion on violence in schools, we turn to Abramovay (2002, 2006), Cara (2023), Charlot (2002), Fante (2011) and Franco (2020), these researchers are dedicated to understanding the causes and consequences, defining types and forms of manifestations of violence in the school context, as well as mapping the effects of this phenomenon in the Brazilian educational system. The theoretical analysis seeks to understand the relationship between the teacher and teaching, therefore, it implies understanding how the teacher relates to teaching in everyday school life, evoking a set of representations and symbolic meanings in relationships with students, parents, coordinators, managers, classroom teachers and the local community. To this end, we sought to carry out a positive reading, connecting with world experiences and their possible interpretations, based on Bernard Charlot's theory "On the relationship with knowledge" (2000, 2002, 2007, 2020). This is a qualitative, descriptive study that used direct, unsystematic, and systematic on-site observation, application of an individual, closed, and open questionnaire/form, narrative interviews, as well as formal and informal conversations, and a field diary as instruments for data collection. The research was conducted with twelve teachers who work in the classroom, in coordination, and in management in the early years of elementary school. The choice of this approach is justified by the need to broaden the understanding of the different types of violence present in the school context and the strategies adopted by teachers to deal with this problem. By analyzing the teachers' narratives and the discussions presented, the research highlighted the need to invest in the continuing education of teachers, managers, and the school community. This training, combined with the creation of spaces for open and democratic dialogue, with collective participation, is essential to outline strategies that minimize the challenges faced by teachers. In addition, the inclusion of knowledge and practices based on the culture of peace and Human Rights in the daily school routine is essential. Therefore, the dissertation seeks to point out possible interventions aimed at promoting a safer and more welcoming school environment.

Keywords: School violence; Teachers' narratives; Violence; School daily life; Culture of peace.

*Às minhas mães, Nini e Lucinha, à minha avó, Santa.
Ao meu amado esposo Wendell e minhas querida
filhas, Mallu Maria e Isabella Maria.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao arquiteto universal, a força criadora, por ser a luz que me guia e sustenta.

À minhas ancestrais, mulheres que fizeram e fazem parte da minha trajetória, Santa, Nini, Lucinha, obrigada por me inspirar, me guiar e ser exemplo de amor, força e coragem.

À minha querida família, meu esposo e minhas filhas. À Wendell, por seu amor, generosidade, paciência, incentivo e motivação. À Mallu e Isabella pelo amor, pela coragem, pela fé, pela inspiração, por me motivar a ser mais do que fui ontem, mais confiante, mais esperançosa e mais corajosa.

À minha família acolhedora, Chaves Ladeia, vocês são exemplos de amor, cuidado, acolhimento e alegria.

À família Carvalho e Portela, pelo cuidado, zelo, atenção e paciência ao longo das ausências.

Às minhas pétalas, Maria Fernanda e Mariana, por serem parte de uma mesma flor, pois eu nunca estive só.

Aos meus amigos e amigas, por estarem ao meu lado, celebrando as conquistas, além de serem apoio, ombro e colo.

À minha querida professora orientadora, Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira, por ser lamparina em momentos de escuridão, por ser caneta e correção, ensino e motivação. Foi uma honra ser orientada por sua ilustre sapiência.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação: Dr.^a Cândida Maria Santos Daltro Alves, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana e Prof.^{ra} Dr.^a Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui. Suas considerações, pontuações e orientações foram de suma importância para o aprimoramento deste trabalho, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e para o fortalecimento da pesquisa.

Aos meus mestres, queridos professores que contribuíram para a minha formação humana e acadêmica. Em especial, ao Professor Dr. Benedito, por ser inspiração, pelo cuidado e pela escuta atenta.

Aos meus queridos colegas, Aniely, Danilo, Edicleuma, Elenita, Elizabeth, Leia, Maricélia, Nádia, Ramon, Raquel, Rayane, Sandra, Sirlane e Vanessa, vocês tornaram estes dois anos mais divertidos, cheio de trocas de afeto e de conhecimento. Que privilégio estarmos juntos!

Aos meus alunos e alunas que passaram em minha jornada como professora. Vocês foram o combustível que me alimentou em busca de respostas e de mais conhecimento.

Aos meus colegas de profissão com quem tive a oportunidade de conviver, aprender, ensinar, trocar experiências e de vivenciar as delícias e as dores da docência.

Aos professores, participantes desta pesquisa, pela abertura do espaço, pela partilha de suas vivências e pela confiança no trabalho desenvolvido.

À Mestra Gláucia Portela, incentivadora incansável, amiga que nos lança aos desafios, que está atenta para nos agarrar e nos trazer a segurança.

Às instituições pelas quais trabalho e trabalhei, colaborei e me constituiu como profissional.

À UESB, por ser mais uma vez casa, lugar de formação, afeto, conhecimento e crescimento.

Ao Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente, projeto de extensão da UESB por colaborar, juntar esforços, mobilizar recursos para promover um dia de aprendizado, trocas, experiências bem significativas na vida dos estudantes e dos docentes da EMG.

Àqueles que participaram, incentivaram direta ou indiretamente nesta jornada da minha vida.

Obrigada, desejo paz e bem!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão.....	85
Quadro 2 - Trabalhos selecionados, autor, ano de publicação	86
Quadro 3 - Quadro geral de discentes, 2024	112
Quadro 4 - Quadro geral de alunos por turno, 2024.....	112
Quadro 5 - Quadro de alunos do AEE (atendimento educacionais específicos), 2024.....	112
Quadro 6 - Quadro geral das turmas, 2024	113
Quadro 7 - Quadro geral de funcionários	114
Quadro 8 - Valores da EMG e Princípios da teoria da relação com o saber, 2024.....	116
Quadro 9 - Corpo de interlocutores da pesquisa, docentes da EMG, 2024.....	127
Quadro 10 - Perfil e Formação dos Professores Interlocutores da EMG, 2024	129
Quadro 11 – Projeto: Escrevendo a nossa história, 2024.....	184
Quadro 12 – Proposta de ações do Projeto: Escrevendo nossa história, 2024.....	185
Quadro 13 – Brincadeiras e jogos cooperativos	196

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil, em destaque a Bahia	91
Figura 2 – Brasil, taxa de homicídios registrados por 100 mil habitantes por UF (2022)	92
Figura 3 - Bahia possui as cinco cidades mais violentas do país.....	93
Figura 4 - Território de Identidade Sudoeste Baiano	95
Figura 5 - Mapa da Bahia, divisão por território de Identidade.....	96
Figura 6 - Mapa da Bahia e localização de Vitória da Conquista na região Estado	97
Figura 7 - Mapa de localização do município de Vitória da Conquista-BA.....	98
Figura 8 - Vista panorâmica do município de Vitória da Conquista-BA	102
Figura 9 - Índice de aprendizado – IDEB, Vitória da Conquista-BA.....	104
Figura 10 - Vista panorâmica do bairro Índia	106
Figura 11 - Área externa da Escola Mahatma Gandhi, 2024.....	107
Figura 12 - Área interna da Escola Mahatma Gandhi, 2024	107
Figura 13 - Área interna da Escola Mahatma Gandhi, 2024	108
Figura 14 - Área interna da Escola Mahatma Gandhi, 2024	108
Figura 15 - Corredores de acesso às salas, 2024.....	109
Figura 16 - Sala de aula da Escola Mahatma Gandhi, 2024.....	109
Figura 17 - Sala de aula, turma de 5º ano, da Escola Mahatma Gandhi, 2024	110
Figura 18 - Índice de aprendizado – IDEB, <i>da escola-campo</i>	111
Figura 19 - Dinâmica do espelho, 2024.....	186
Figura 20 - Atividade – Contorno das mãos, 2024.....	188
Figura 21 - Registro da mediação da docente, 2024	189
Figura 22 - Registro de normas de boa convivência, 2024	190
Figura 23 - Atividades coordenadas pelo NDCA	191
Figura 24 - Atividades coordenadas pelo NDCA	191
Figura 25 - Atividades coordenadas pelo NDCA	192
Figura 26 - Atividade de leitura e interpretação de texto	192
Figura 27 - Registro de palavras na lousa.....	193
Figura 28 - Recriação das palavras da lousa com Ofensas e Elogios.....	194
Figura 29 - Atividade no caderno sobre <i>bullying</i> , 2024.....	195
Figura 30 - Brincadeiras e jogos cooperativos, 2024.....	197
Figura 31 - Brincadeiras e jogos cooperativos, 2024.....	197
Figura 32 – Reunião com pais e responsáveis, 2024	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução dos ataques de violência extrema às escolas no Brasil (2023)	52
Gráfico 02 - Evolução do IDEB	103
Gráfico 03 - Sobre a violência na Escola Mahatma Gandhi	132
Gráfico 04 - Sobre a violência no entorno da EMG.....	133
Gráfico 05- Tipos de violência vivenciadas no cotidiano da EMG.....	135
Gráfico 06 - Relação entre violência e aprendizagem na EMG	141
Gráfico 07 - A violência e seus impactos no processo de aprendizagem na EMG.....	143
Gráfico 8 - A violência no processo de ensino e/ou educativo na EMG	144
Gráfico 9 - Envolvimento direto com a violência na EMG.....	148
Gráfico 10 - Violência na relação aluno-aluno na EMG	149
Gráfico 11 - A violência na relação professor-aluno	150
Gráfico 12 - Percepção do professor em relação a seu trabalho.....	154
Gráfico 13 - Registro de ocorrências de violência na EMG.....	161
Gráfico 14 - Relação família-escola no cotidiano da escola	166
Gráfico 15 - - Participação do profissional em cursos sobre prevenção, combate e enfrentamento à violência.....	171
Gráfico 16 - Sobre as dificuldades no ambiente escolar	173
Gráfico 17 - Sobre as atividades para a promoção da cultura de paz	175
Gráfico 18 – Sobre a Resolução nº1 de 2012.....	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Especializado Específico
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos humanos
EMG	Escola Mahatma Gandhi
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FBSB	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM	Índice dos Desafios da Gestão Municipal
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto interno bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PM	Polícia Militar
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNDH	Programas Nacionais de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGEn	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
SINAM	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TISB	Território de Identidade do Sudoeste Baiano
TOD	Transtorno opositor desafiador
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UF	Unidade Federativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
--------------------------	-----------

PARTE I

INTRODUÇÃO.....	24
------------------------	-----------

INTRODUÇÃO À PESQUISA.....	25
----------------------------	----

PARTE II

2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA.....	32
---	-----------

2.1 Escola, cotidiano escolar e violências: considerações conceituais.....	32
--	----

2.1.1 Escola, sala de aula e cotidiano escolar.....	33
---	----

2.1.2 Violência, violência na escola.....	39
---	----

2.1.3 Formação de professor, saberes e práticas docentes	53
--	----

2.1.4 Gestão escolar, gestão democrática e participação na escola.....	58
--	----

2.2 Políticas e programas contra violências nas escolas	61
---	----

2.3 Da relação com o saber.....	71
---------------------------------	----

PARTE III

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	77
--	-----------

3.1 Classificação e aspectos éticos da pesquisa	82
---	----

3.2 Pesquisa exploratória: Revisão Sistemática de Literatura – RSL.....	83
---	----

3.3 Contextualização da pesquisa de campo	91
---	----

3.3.1 Território de identidade do sudoeste baiano	95
---	----

3.3.2 Contextualização do campo de pesquisa: Vitória da Conquista – BA.....	97
---	----

3.3.3 Campo de pesquisa – Escola Mahatma Gandhi - EMG.....	106
--	-----

3.4 A entrada no campo de pesquisa e os primeiros contatos com os interlocutores	118
--	-----

3.4.1 Os interlocutores da pesquisa	120
---	-----

3.4.2 Os instrumentos da pesquisa	121
---	-----

3.4.3 Coleta, tratamento e análise de dados	124
---	-----

3.5 Resultados e discussão	126
----------------------------------	-----

3.5.1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa	126
---	-----

3.5.2 Sobre a violência na EMG e no seu entorno	131
---	-----

3.5.3 A violência e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na EMG	140
---	-----

3.5.4	Violências nas relações interpessoais na EMG	147
3.5.5	Estratégias de enfrentamento à violência na escola-campo	160
3.5.6	Relação família-escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola investigada.....	164
3.5.7	Participação do profissional professor em cursos de prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola	170
3.5.8	Cultura de paz e educação em direitos humanos	174
3.5.9	Resultados e discussão sobre narrativas de professores sobre violências no cotidiano da EMG, Vitória da Conquista – BA.....	178
3.6	Projeto: escrevendo a nossa história, uma proposta-ação na EMG.....	182

PARTE IV

À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
--	------------

REFERÊNCIAS	212
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	219
ANEXO B – Declaração de compromisso para pesquisas com seres humanos.....	225
ANEXO C – Autorização para coleta de dados.....	227
APÊNDICE A – Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos.....	228
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCL	229
APÊNDICE C – Formulário apresentado aos professores da EMG	233
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada apresentada aos professores da EMG, Vitória da Conquista - BA.....	239

APRESENTAÇÃO

As primeiras lembranças de minha infância remontam à vivência em escolas, com brincadeiras de ensinar e aprender, pegar na mão, desenhar no quadro de giz, e cobrir letras em cartilhas com pontilhados. Desde cedo, o mundo escolar me seduziu. Fui criada por uma família de mulheres educadoras: mãe de criação, tias, primas, que me levavam ao ambiente de trabalho e me ensinavam a arte e a missão de educar.

Durante um longo período da minha infância, passava os dois turnos em atividades escolares. No período da manhã, era acompanhante, auxiliar, professora-mirim em uma escola pública, convivendo com crianças que me olhavam com admiração, mas, às vezes, me excluíam porque eu não era da turma delas. No período vespertino, eu era mais uma aluna, mais uma entre 36 crianças, que cumpria o necessário para aprender e ser aprovada.

E nestes anos, queria ser a queridinha da professora, fazer parte do grupo dos estudantes populares, ser referência de inteligência, mas nunca fui. Percebia os olhares de julgamento e estranhamento dos meus colegas, desdenhavam por eu não ter uma família de “comercial de margarina”, pois meus pais adotivos já tinham uma idade avançada, julgavam por não ter os tênis de marca, a mochila da moda, os kits de papelaria e os papéis de cartas infinitos que minhas colegas tinham. O fato é que eu me sentia um peixe fora d’água da minha turma, inadequada, incapaz, mas seguia resistindo as adversidades apresentadas na vida escolar.

Aos 9 anos, acompanhei o adoecimento de minha mãe, ela desenvolveu câncer de pulmão aos 67 anos, sem nunca ter fumado. Dos primeiros sintomas, a tentativa de algum tratamento, a queda dos cabelos, emagrecimento, instalação de uma unidade de saúde em casa, passaram-se sete meses, até que perdi minha mãe do coração.

Como foi difícil lidar com o luto, lidar com as mudanças na estrutura da família, na falta que sua presença fazia, numa saudade que não tinha e não tem fim. Diante das circunstâncias da vida familiar, a vida escolar não ia muito bem, não conseguia concentrar nos estudos e acabei sendo reprovada. Quando lembro do meu primeiro fracasso estudantil, recordo dos sentimentos e das emoções que brotaram em mim, um misto de vergonha, inadequação, medo do julgamento, das comparações, a perda de laços, ainda que poucos, de amizade, além de ter que encarar novos colegas.

No ano seguinte, me lancei a esta nova realidade, encontrei uma turma acolhedora, pude auxiliar a professora, já sabia parte do conteúdo, e me destaquei em uma olimpíada de esportes,

a única da sala a ganhar medalhas em competição de atletismo. Isso me trouxe aplausos, carinho, visibilidade, despertou um sentimento de pertencimento. Hoje, avalio que foi um passo para trás, para dar dois à frente.

Os anos seguintes foram mais tranquilos. Eu, junto com duas colegas, formei um grupo de amigas inseparáveis que me acompanhou até a conclusão do Ensino Fundamental. Nesse período, correspondi satisfatoriamente aos requisitos de aprendizagem e aprovação.

Para continuar os estudos foi preciso mudar de escola, porque não havia Ensino Médio na escola que estudei toda a minha vida. Foi o momento de mais um recomeço, novas pessoas, novos professores, novas disciplinas e sentia-me confiante e preparada para os novos desafios.

Eu fui uma adolescente tímida, tranquila, disposta a descobrir a mim mesma e o mundo a minha volta. Na nova escola, a interação com os colegas e professores foi excelente, sentia-me acolhida, inserida naquele ambiente, dediquei-me aos estudos, construí laços verdadeiros de amizade que se mantem até hoje.

Aos 17 anos, outro luto, perdi minha tia Lu, quem assumiu desde os meus 9 anos a responsabilidade de cuidar de mim e dos meus irmãos. Ela foi uma mãe carinhosa, dedicada e zelosa, o meu exemplo e porto seguro. Seguiram-se mais mudanças, mudança de casa, separação de mim dos meus irmãos. Porém, com o apoio de familiares e das minhas amigas, aprendi a ter fé e seguir os valores ensinados por Lu, Mainha, minha vó Santa, minha tia (Zezé), minha prima (Dea), continuei a minha vida estudando, seguindo o que foi me ensinado pelas minhas cuidadoras, elas sempre me diziam: “O estudo é a única coisa que ninguém pode tirar de você”.

Cresci, me formei como ser humano entendendo que a educação era o caminho para minha independência. No final do 3º ano do EM, fui aprovada em Letras na UESB. Escolhi ser professora porque queria transformação, quando analisava o meu lugar no mundo, tinha e tenho sede de transformação, de mudar o meu mundo e o mundo dos que estão em torno de mim e acredito que o único caminho é a Educação, como Paulo Freire (1992) diz: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E a educação me transformou.

Cursando Letras, comecei a trabalhar como professora do Ensino Fundamental I, iniciei a minha vida profissional associada a vida de estudante. Percebia os distanciamentos e as proximidades da teoria e da prática, o “chão da sala” e as práticas pedagógicas. Fui me formando ocupando os dois papéis (professora e aprendiz), vivendo os desafios, encontrando pessoas dispostas a compartilhar seus conhecimentos, aprendendo e ensinando.

Em 2008, concluí minha graduação, retornei em 2011 para uma especialização na

UESB, mas que não foi concluída com êxito. Mais uma vez, em 2017 retornei à sala de aula como estudante, iniciei uma especialização em Neurociência aplicada à Educação, logo nas primeiras aulas sobre o funcionamento da mente humana, decidi que faria outro curso, Psicologia.

Neste período da minha vida, seguia uma rotina intensa, mãe de gêmeas, esposa, dona de casa, professora do Ensino Fundamental I e II, atuando os dois turnos (manhã e tarde) e estudava simultaneamente o curso de Especialização e a graduação em psicologia. Apesar de parecer loucura, era estudando que arranjava um tempo para mim, que me enxergava nos meus interesses, no que me movia novamente para uma autorrealização.

Estudando Psicologia jurídica na graduação, conheci uma área nova, denominada de Justiça restaurativa, este campo de conhecimento se propunha a mediação de conflitos através da negociação de interesses das partes envolvidas, proporcionando uma participação ativa dos sujeitos, a fim deles mesmos encontrarem os caminhos para resolver seus impasses. Na ementa desta disciplina, também foi apresentada a Comunicação não violenta (CNV) como uma ferramenta eficaz de resolução de conflitos.

Na elaboração do Trabalho de conclusão de curso (TCC), escolhi a mediação de conflitos como tema, estabelecendo uma relação com a educação. No decorrer da escrita, encontrei uma gama de trabalhos, muitos escritos referentes a política pública educacional de Portugal, que aponta a mediação de conflitos como forma de combate e enfrentamento à violência. Em nosso país, alguns estudiosos e pesquisadores nos últimos 30 anos, já vem evidenciando algumas propostas e projetos de intervenção, na mesma perspectiva, mas sem a força necessária para a implementação como política pública.

Meu TCC foi uma pesquisa bibliográfica. A partir da análise dos artigos publicados, cheguei a algumas conclusões, entre elas a de que a educação é fundamental para a transformação social — uma percepção que, há tempos, me motivou a escolher o curso de Letras. Essa reflexão reforçou minha compreensão de que a busca por justiça começa pela educação, na perspectiva da garantia de direitos, do exercício pleno da cidadania, da promoção da igualdade e equidade, e do compromisso com a formação humana.

Apresentei o TCC no final de 2022, fui aprovada, a banca avaliadora ficou surpresa com o ineditismo da temática e impulsionada por alguns professores, familiares, amigos minha coordenadora pedagógica, me atrevi a escrever um anteprojeto, com o intuito de ingressar no Mestrado. O trabalho submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), recebeu o seguinte título, *A práxis da mediação de conflitos no contexto escolar*, e apresentou como justificativa:

A percepção que tenho como professora e formanda em Psicologia é que há um distanciamento significativo das diretrizes educacionais e da prática docente, haja visto que o professor muitas vezes não possui um repertório e ferramentas para promover a formação integral do indivíduo na atual configuração do sistema de ensino.

Em seguida, apresento o objetivo-geral, propondo um projeto de pesquisa-ação: “Analisar a inserção da mediação de conflitos em duas escolas no interior da Bahia, município de Vitória da Conquista, e suas contribuições para a promoção de uma educação pautada na comunicação não-violenta e na garantia dos direitos humanos”.

Aprovada no Mestrado em Ensino, fui refazendo o caminho de pesquisadora, através de estudos que embasaram uma nova rota de projeto de pesquisa, compreendendo as dificuldades de se fazer pesquisa, o reduzido tempo para o aprofundamento de estudos necessários, as dificuldades de realizar uma pesquisa sobre violência na escola, a necessidade de conciliar a vida pessoal, profissional com a pesquisadora em formação.

Contudo, com a exímia orientação da Professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira e, também conhecimentos adquiridos nas aulas dos demais professores, foi possível definir um caminho e propor um projeto de pesquisa, “Narrativas de Professores (as) sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista- BA”.

A escolha da temática para esta dissertação estabelece uma profunda conexão com a minha história de vida. No período estudantil do ensino fundamental, fui muitas vezes invisível, silenciada, excluída, humilhada e negligenciada. Porém, também foi na escola que tive acolhimento, criei relações de amizade, respeito, cooperação e empatia.

Portanto, acredito que a escola é o espaço para a formação intelectual, crítica, política, social, ética, mas também tem a função de ensinar sobre afeto, respeito, dignidade, valores, identidade, solidariedade, cooperação, tolerância, paz, justiça e direitos humanos.

Para concluir, recorro ao poema de Braulio Bessa, “A força do professor”, ele declara em dois versos “Tenho fé e acredito na força do professor”. E eu, Cássia, mulher, filha, mãe, esposa, professora e atualmente pesquisadora, tenho e fé e acredito no poder da educação! É por meio dela que se dá a formação e a transformação do ser humano, na condição de inconclusão.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de inconclusão. Aí se encontram as razões da educação em si mesma, como manifestação exclusivamente humana (Freire, 2019, p. 102).

No momento presente, apresento-me como mestranda do Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Linha 1 – Ensino, Linguagens e Diversidades. O texto aqui apresentado Narrativas de Professores sobre

violências no cotidiano da escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA, é resultado de um olhar reflexivo e questionador sobre a prática pedagógica, a formação e saberes do professor para lidar com as violências no ambiente escolar.

A composição das partes desta dissertação foi sendo desenvolvidas ao longo de dois anos, entre março de 2023 e março de 2025 e estão entrelaçadas na busca de compreender o fenômeno da violência no contexto escolar, bem como relacionar com as práticas docentes, investigando de que maneira os professores enfrentam, combatem, sofrem e lidam com esta realidade em seu cotidiano.

Neste sentido, esta dissertação foi dividida em quatro partes. Na Parte I, da Introdução, apresentamos a relevância da pesquisa, seu impacto social e acadêmico. Expomos também as fases de desenvolvimento da pesquisa, desde a fase exploratória, passando pela construção do marco teórico da pesquisa, a entrada no campo e a definição dos interlocutores da pesquisa. Na fase da pesquisa exploratória, conforme a leitura e ampliação do conhecimento acerca da temática, houve a necessidade de traçar um novo caminho e assim, pudemos definir o nosso objeto de estudo, o problema principal, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Nesta parte da dissertação, recorreremos a uma breve contextualização sobre a violência no contexto escolar no decorrer das últimas décadas, a fim de justificar a nossa escolha, evidenciando a necessidade de pesquisas e propostas de intervenção. A seguir, apresentamos de forma sucinta o percurso metodológico, os delineamentos da investigação, com a intenção de situar a pesquisa para o leitor, esperançosos que sirva de referência para outras pesquisas.

A Parte II consiste na exposição dos conhecimentos existentes sobre a questão investigada, o marco teórico da pesquisa. Neste item, consta os fundamentos teóricos que respaldam os nossos estudos, referenciamos pesquisadores especialistas do nosso campo de interesse, abordamos os principais conceitos, definições, concepções e categorias de análise. Os subitens desta seção foram organizados da seguinte forma: 2.1 Escola, cotidiano escolar e violências considerações conceituais; 2.1.2 Escola, sala de aula e cotidiano escolar; 2.1.3 Violência e violência na escola; 2.1.4 Formação de professor, saberes e práticas docentes 2.1.5 Gestão escolar, gestão democrática e participação na escola; O subitem 2.2 Políticas e Programas contra violências e promoção da cultura de paz nas escolas; e por último, uma explanação teórica, 2.3 Da relação com o saber.

A Parte III apresenta o caminho metodológico para coleta dos dados, discussão e análise dos resultados. Nesta seção buscamos descrever a abordagem metodológica, os métodos, os recursos e as técnicas adotadas para a consolidação da base teórica. De acordo com o rigor científico, a base teórica está fundamentada em estudiosos e pesquisadores que tratam do tema,

com vistas a analisar os dados encontrados no campo de pesquisa.

Desta forma, organizamos os subitens da Parte III em: 3.1 Classificação e aspectos éticos da pesquisa; 3.2 A pesquisa exploratória e a Revisão Sistemática de Literatura – RSL; 3.3 Contextualização do campo de pesquisa; 3.3.1 Território de Identidade do Sudoeste Baiano; 3.3.2 Contextualização do campo de pesquisa: Vitória da Conquista, BA; 3.3.3 Campo de Pesquisa – Escola Mahatma Gandhi – EMG; 3.4 A entrada no campo da pesquisa; 3.4.1 Os interlocutores da pesquisa; 3.4.2 Os instrumentos da pesquisa; 3.4.3 Coleta, tratamento e análise de dados; 3.5 Resultados e discussão; 3.5.1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa; 3.5.2 Sobre a violência na EMG e no seu entorno; 3.5.3 A violência e seus impactos no processo de Ensino e aprendizagem na EMG; 3.5.4 Violência nas relações interpessoais na EMG; 3.5.5 Estratégias de enfrentamento à violência na escola- campo; 3.5.6 Relação família-escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola investigada; 3.5.7 Participação do profissional professor em cursos de Prevenção, combate, enfrentamento à violência na escola; 3.5.8 Cultura de paz e Educação em Direitos Humanos na EMG; 3.5.9 Resultados e discussão sobre Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista, BA e 3.6 Projeto: Escrevendo a nossa história, uma proposta-ação na EMG.

Na última, Parte IV, apresentamos as conclusões e considerações finais, procuramos retomar, brevemente, os principais problemas e outras questões de pesquisa e suas respectivas interpretações, destacando, antes de tudo, a questão principal desta investigação. Dessa forma, esperamos apresentar ao leitor os resultados da presente dissertação, a fim de instigar e provocar novas pesquisas, que leve a novas indagações, provocações e produza inquietações em cada professor(a), pesquisador(a), cidadão/cidadã interessado/a no estudo e pesquisa sobre as manifestações de violências no contexto escolar, como também evidenciar a necessidade da formação dos professores para o enfrentamento acerca desta problemática, com o intuito de combater a violência e promover uma educação pautada nos direitos humanos, na promoção da cultura de paz e na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

PARTE I**INTRODUÇÃO À PESQUISA**

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão (Charlot, 2000, p. 63).

INTRODUÇÃO À PESQUISA

Esta pesquisa analisou as narrativas de professores sobre manifestações de violências que adentram a escola e a maneira como as violências impactam o cotidiano, a rotina das atividades e interferem nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem da escola-campo Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA.

Na apresentação desta dissertação mostramos a trajetória de vida da pesquisadora, suas memórias da infância, escolhas profissionais e as motivações que a mobilizaram a se debruçar acerca da temática, esclarecendo a relevância do tema acerca da violência escolar, tanto no âmbito pessoal como no social e profissional. Neste capítulo, tratamos do impacto e relevância da pesquisa acerca do tema, do problema formulado pela pesquisa, os objetivos, a seleção dos principais autores que tratam do tema violência, violência escolar e formação docente, além de outras informações importantes que respaldam as nossas escolhas teórico-conceitual e metodológicas.

A violência escolar, a partir da década de 1980, passou a ser tema de estudos e debates em alguns setores da sociedade. Nos últimos 40 anos, vem tomando proporções consideráveis e, devido à sua complexidade, difusão e múltiplas faces, optamos por definir o termo no plural — portanto, como “violências”. Essa escolha está em consonância com o pensamento da pesquisadora Miriam Abramovay, que cunha o termo “violências” no plural para destacar a multiplicidade de formas e manifestações da violência no contexto escolar. Em vez de tratar a violência como um fenômeno único e homogêneo, Abramovay propõe uma abordagem que reconhece suas diversas expressões — físicas, verbais, simbólicas, institucionais, entre outras.

Como forma de evidenciar as ocorrências dessas violências, podemos apontar a crescente produção científica acerca da temática, como também a elaboração de programas de combate à violência, propostas de intervenção, projetos e aprovação de leis e normas. Tais iniciativas demonstram o reconhecimento institucional e social da gravidade do problema, bem como o esforço coletivo para promover ambientes escolares mais seguros, inclusivos e respeitosos. Além disso, refletem a busca por estratégias que não apenas punam, mas que também previnam e eduquem, valorizando a escuta, o diálogo e a construção de uma cultura de paz no espaço escolar.

As pesquisas acadêmicas sobre violência escolar emergem como um instrumento de análise e intervenção crucial diante de um fenômeno multifacetado. A partir dos resultados obtidos, esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e programas de intervenção voltados para a prevenção e o combate à violência escolar. A

divulgação da análise tem como foco promover a conscientização da sociedade sobre a gravidade do problema, incentivando o diálogo e a busca por soluções conjuntas.

O escopo dessa pesquisa abrange a identificação de fatores de risco, como o *bullying*, a discriminação e a exclusão social, bem como a análise das consequências da violência na saúde mental e no desempenho acadêmico dos alunos. A coleta de dados, realizada por meio de questionários, entrevistas e observações, permite a construção de um panorama detalhado da violência escolar, revelando suas causas, padrões e impactos.

Ao dar voz aos professores e suas experiências, buscamos não apenas compreender as raízes da violência escolar, mas também desvendar as complexidades que permeiam o cotidiano da nossa sociedade. Acreditamos que, ao acender um espaço de reflexão e proposição sobre esse fenômeno que invade o dia a dia, podemos contribuir para a construção de um futuro mais seguro e pacífico. A escola, portanto, emerge como um espaço determinante para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção da cultura de paz e o combate a todas as formas de violências. A escola é compreendida como palco e espelho da sociedade, carrega a força de ser agente de transformação, com o compromisso de formar cidadãos conscientes e engajados, que levanta a bandeira do combate à violência, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva.

A situação de violências nas escolas tem mobilizado diversos setores da sociedade, incluindo os três poderes: judiciário, legislativo e executivo, além da segurança pública, saúde, os cientistas da educação. Todos são chamados a refletir, analisar sobre esse fenômeno devido ao seu caráter complexo, multifatorial, multifacetado, difuso e abrangente. No entanto, esses setores nem sempre trabalham em conjunto para entender as causas/consequências, e estabelecer as medidas necessárias para prevenir, diminuir ou eliminar esse fenômeno no cotidiano das escolas.

Debarbieux (2006, p. 50) lembra: “Construir as pesquisas sobre a violência na escola é uma necessidade tanto ética, quanto política”, tal desafio exige um aprofundamento, uma leitura crítica, quebrar ideologias, alinhar dois “mundos”: a ética e a política. Daí, se explica a necessidade de uma organização da comunidade científica, com o dever de se pautar em evidências, bem como exercer o papel de promover mudanças sociais significativas. Isto aponta uma dinâmica complexa, onde interesses políticos e a formulação de políticas eficazes caminham, muitas vezes, em direções contrárias.

Neste sentido, propomos as seguintes questões: Por que pesquisar, estudar e compreender o fenômeno da violência no espaço escolar? Por que a formação do professor, ou a falta desta formação, tem um papel fundamental para compreender o fenômeno da violência

nas escolas? Nosso principal foco são as duas categorias: violência escolar e formação do professor. É sabido que ambas interferem diretamente na realidade do cotidiano escolar, no processo de ensino e aprendizagem, nas relações sociais e interpessoais, impactando sobremaneira na construção do sujeito, tanto individualmente quanto socialmente.

Desta forma, a presente pesquisa *Narrativas dos professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA*, buscou explorar, identificar, analisar e descrever detalhadamente seu objeto de estudo, tendo como problema principal de pesquisa: - O que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo e de que modo afetam (ou não) as relações entre alunos/as e/ou professor-alunos no convívio escolar e a escola (gestão, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar?

Para responder o problema foi definido o objetivo geral, a saber: - Investigar o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações entre alunos/as, professor-alunos, no convívio escolar e a escola (gestores, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar.

Para responder o objetivo geral, este foi desdobrado em objetivos específicos. Nessa perspectiva, a realização da pesquisa foi planejada em três etapas: a pesquisa exploratória (Etapa I), a pesquisa propriamente dita (Etapa II) e conclusão e considerações finais (Etapa III); A Etapa I, fase exploratória, ou seja, da pré-pesquisa, teve como objetivo específico: (a) Realizar levantamento de dados sobre o tema para delimitar o tema/objeto de estudo, problema principal da pesquisa, objetivos da pesquisa (o geral e os específicos), formular proposição da pesquisa, selecionar campo de pesquisa, professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, instrumentos que serão utilizados na investigação, além de selecionar referenciais teóricos e realizar aprofundamento sobre conceitos, concepções e definições sobre o tema/objeto de estudo, além de uma revisão sistemática sobre o tema – RSL para delinear os elementos suficientes para elaborar o projeto de pesquisa.

Durante a pesquisa exploratória, fase da pré-pesquisa, elaboramos o projeto de pesquisa sob a orientação da professora-orientadora e, concluída essa fase, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – CEP, para apreciação e aprovação. Com a aprovação do projeto pelo CEP em 08 de fevereiro de 2024, nº do parecer: 6.644.666, CAAE:76942423100000055, iniciamos a Etapa II – momento da

Pesquisa propriamente dita e foram estabelecidos dois momentos: Fase I, destinada ao aprofundamento de conceitos, concepções e definições colocadas pela pesquisa, buscando a abordagem bibliográfica, com apoio dos referenciais selecionados pela Revisão Sistemática de Literatura - RSL, pela literatura convencional e não convencional.

Na Fase I dessa Etapa II, o objetivo específico teve como intenção a construção do marco teórico da pesquisa e, na Fase II, a realização da pesquisa de campo.

A pesquisa propriamente dita (Etapa II) procurou responder aos seguintes objetivos específicos: (a) - Realizar levantamento do quadro docente, coordenação e gestão da escola, contextualizar o campo e o território de identidade do estado da Bahia, onde está sediada o município e a escola-campo, com a intenção de verificar as situações de violência neste contexto, assim como também dos alunos da escola investigada, através de análise documental que serão disponibilizados pela escola e de consultas a informações na internet, referenciais bibliográficas e outras fontes de informação que forem surgindo ao longo da pesquisa e, assim, situar o objeto de estudo, contextualizando-o; (b) - Identificar e traçar perfil dos professores, coordenação e gestores, interlocutores da escola-campo e observar o que dizem/falam/pensam sobre tipos de violência manifestadas no cotidiano escolar, além de seu preparo para lidar com o fenômeno entre os/as alunos/as e professores-alunos nas relações de sociabilidades e pedagógicas na sala de aula e noutros espaços escolares.

No início da fase 2, a pesquisadora visitou algumas escolas, tanto da rede municipal como da rede estadual a fim de identificar o *lôcus* mais apropriado para a coleta dos dados, a partir do fenômeno a ser observado. A definição da escola/campo Mahatma Gandhi se deu a partir do contato com o diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica, em que estes relataram em uma conversa informal que os casos de violências na escola eram recorrentes, fazendo parte do cotidiano da escola. Neste encontro, eles sinalizaram a necessidade de “auxílio” para enfrentar aquela realidade – a violência na escola.

Ainda na Etapa II a pesquisa consistiu em: (c) - Analisar as narrativas dos professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, sobre violências nos espaços da escola, o que dizem sobre as dimensões, tipos de violências manifestadas e estratégias utilizadas (ou não) para enfrentamento e combate ao fenômeno no espaço escolar.

Além disso, foi dado continuidade à busca de dados no campo, ao tratamento, a análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa e a escrita desta dissertação, elaboração de resumos, artigos, trabalhos para apresentação e publicação em eventos científicos, com a finalidade de divulgar e socializar dados preliminares/recortes desta pesquisa.

A Parte III desta dissertação, portanto, é composta pelos percursos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, onde apresentamos o material, métodos e procedimentos teóricos da pesquisa, o contexto da pesquisa e por fim, discussão e resultados. Conforme o tema/objeto de estudo, problema formulado e objetivos estabelecidos, optamos como procedimento metodológico por uma pesquisa exploratória e descritiva a fim de atender os objetivos postos, classificada, conforme a análise de dados, como qualitativa, recorrendo ao apoio da abordagem quantitativa. E, considerando o problema principal e os objetivos definidos acima, buscamos nesta dissertação analisar as narrativas dos interlocutores diante da realidade na qual estão inseridos, no intuito de lançar luz sobre o fenômeno da violência escolar, bem como provocar reflexões e mobilizá-los a criarem estratégias de enfrentamento à violência.

Para tanto, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados, a aplicação de questionário/formulário, individual, fechado e aberto, a entrevista narrativa e foi de grande relevância, o diário de campo. Para coleta dos dados, recorreremos também a observação em campo, direta, sistemática e assistemática, além de conversas formais e informais com gestores, coordenadores, funcionários e estudantes. Destacamos, aqui, que em alguns momentos deste texto, empregamos o termo professores para nos referir aos profissionais da educação que atuam na escola – na sala de aula, mas também, na direção, coordenação, faça contribuir com a clareza do texto, evitando repetições de funções e cargos ocupados na escola.

Na fase da pesquisa exploratória, observando o campo de pesquisa, em constante diálogo com os interlocutores (coordenação e professores) foi manifestado um desejo, por parte da instituição, de criar um projeto de forma colaborativa, entre pesquisadora, professores e coordenação. Portanto, a pesquisa passou a ser de caráter descritiva, mas também, durante a sua realização foi desenvolvida e realizada uma proposta pedagógica e educativa de tipo intervenção para atender à solicitação dos interlocutores/colaboradores desta dissertação.

No intuito de atender da melhor forma possível a solicitação da escola-campo, foi estruturada uma proposta com o objetivo de implementar ações que buscassem diminuir a violência na escola, tendo como público o segmento do Ensino Fundamental, anos iniciais, envolvendo estudantes, professores, gestores, pais e responsáveis a fim de propor ações que pudessem diminuir os impactos da violência, favorecer um ambiente saudável e promover a cultura de paz.

Por fim, na Parte IV, apresentamos as conclusões e considerações finais da pesquisa, considerando as limitações da pesquisadora e nos cabe enfatizar que uma pesquisa não dá conta de abordar a complexidade de registrar o cotidiano da escola, bem como de compreender as relações interpessoais e situações de violências que possam existir no contexto educacional.

No caminho desta dissertação como está apresentado nessa última parte, foi possível concluir que a análise das narrativas dos interlocutores da Escola Mahatma Gandhi revela um quadro preocupante sobre a violência escolar. Inicialmente, foi observado que, ao que tudo indica, há uma dificuldade da escola investigada em reconhecer e definir o que configura violência, evidenciando a ausência de uma reflexão aprofundada sobre os problemas do cotidiano escolar. As decisões tomadas por gestores e docentes, muitas vezes, pareceram superficiais e mostram a necessidade urgente de investimento em formação continuada para toda a comunidade escolar.

À medida que a pesquisa avançou, emergiram relatos de casos envolvendo *bullying*, agressões verbais e físicas, ameaças e situações de violência doméstica. Simultaneamente, surgiram pedidos de ajuda, revelando a fragilidade dos educadores diante das ameaças e da negligência das famílias e do poder público. Foi assim que a criação de espaços de diálogo aberto e democrático, com participação coletiva, tornou-se crucial para a construção de estratégias eficazes para a realização desta pesquisa. E, ao longo desse processo, a inserção de saberes e práticas pautadas nos Direitos Humanos, na Cultura da Paz e na comunicação não violenta surgiu como um caminho promissor para minimizar esses desafios.

Foi assim... A violência escolar se manifestou em uma complexa rede de desafios e, com estratégias, conversas informais, foi sendo desvelada pela pesquisa e comentada pelos interlocutores. Esses foram momentos importantes que revelaram a dificuldade dos investigados em definir o que é violência, a falta de preparo para lidar com essas situações, a ausência de capacitação e a ineficácia dos órgãos competentes expõem a fragilidade do sistema educacional. Do mesmo modo, ao que tudo indica, a compreensão sobre a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor despertou a consciência da escola que exigiu ações urgentes e coordenadas, pautadas no diálogo, na formação continuada e na promoção da cultura de paz. Esse resultado foi fundamental para que a pesquisadora pudesse buscar melhor aproximação com a direção e coordenação da escola que comentaram sobre a possibilidade da pesquisadora elaborar uma proposta-ação no combate à violência e a manutenção da paz na EMG

Como nos ensina Arendt (1963), o mal não se manifesta apenas em atos excepcionais, mas pode residir em ações aparentemente comuns e rotineiras. Dessa forma, torna-se imperativa a avaliação constante da prática pedagógica, por meio de reflexões individuais e coletivas, compartilhadas com alunos, docentes, famílias em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, conforme proposto por Freire (1994, p. 83).

Contudo, para que a EMG e seus professores sejam capazes de promover essa educação

humanizadora, é imprescindível realizar uma autoanálise, reconhecer tanto as suas falhas quanto os seus acertos. Ademais, é necessário assumir a responsabilidade de fomentar, por meio da atuação individual, uma educação mais humana, ética e responsável, com o intuito de compreender as complexas teias que envolvem o ato de educar. Afinal, avaliar a prática implica analisar as ações realizadas, comparando os resultados obtidos com os objetivos propostos. A avaliação revela acertos, erros e imprecisões, permitindo a correção e o aprimoramento da prática, e conseqüentemente, o aumento da eficiência do trabalho educativo.

PARTE II

MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2002, p. 53).

2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Na Parte II desta dissertação apresentamos o Marco teórico da pesquisa e mostramos os principais conceitos, definições, concepções dos termos e das categorias de análise, buscando fundamentar a análise do fenômeno em foco, reconhecendo a importância de autores e estudiosos do tema.

Desse modo, amparados na ética, na segurança e confiabilidade procuramos mostrar nesta seção que a pesquisa científica se sustenta a partir de uma base teórica e de fundamentos metodológicos consistentes o que permitiu realizar o percurso investigativo descrito abaixo.

Para investigar as percepções dos professores da Escola Mahatma Gandhi sobre a violência escolar e suas implicações, a pesquisa fundamenta-se em um marco teórico que articula conceitos de violência, relações de poder e cultura escolar, visando compreender como esses elementos se manifestam no cotidiano da instituição.

A análise bibliográfica abrange estudos sobre *bullying*, discriminação e outras formas de agressão, bem como teorias sobre o papel da escola na prevenção e combate à violência. A partir dessa base conceitual, a pesquisa buscou analisar as percepções dos professores sobre os tipos de violência presentes na escola, suas causas e consequências, e as estratégias utilizadas para lidar com esse fenômeno.

Em seguida, apresentamos o item 2.1 *Escola, cotidiano escolar e violências: considerações conceituais*, procurando mostrar as categorias principais da pesquisa, elucidamos os termos, conceitos e definições, na intenção de construir a base teórica que sustenta esta dissertação.

2.1 Escola, cotidiano escolar e violências: considerações conceituais

Esta pesquisa fundamenta-se na teoria *Da Relação com o saber*, de Bernard Charlot (2000), em diálogo com outras obras do mesmo teórico (2002, 2005, 2020, 2021) e pesquisadores, estudiosos e especialistas que discutem o tema da violência escolar e formação docente.

Dentre alguns dos principais conceitos estudados, abordaremos a escola, a sala de aula (Libâneo, 2007; Garrido, 2006; Abramovay, 2021), o cotidiano escolar (Candau, 1999, 2008, 2014), a violência (Arendt, 1994; Dadoun, 1998; Michaud, 1989), a violência na escola (Abramovay, 2002, 2006; Cara, 2023; Camargo, 2015; Charlot, 2002, Ferreira, 2017, 2020; Fante, 2011; Franco, 2020; Sposito, 2001), formação de professor (Abramovay, 2006;

Tardif, 2002), educação para os Direitos Humanos (Ferreira, 2020; Vinha, 2021), além de outras temáticas apresentadas ao longo desta dissertação.

Em seu cerne, a escola é uma instituição de ensino e aprendizagem, um espaço de trocas de saberes que extravasam os limites geográficos e físicos, nutrindo-se da relação essencial entre alunos e professores. Nesse contexto, a escola se desvela como um palco de socialização, um mosaico de encontros e desencontros, onde o crescimento intelectual, social, cultural e emocional dos alunos se torna o objetivo primordial. Contudo, essa jornada não se desenrola de forma linear e harmoniosa.

Assim como no cotidiano, as estruturas de poder se manifestam na escola, moldando regras e normas que, por vezes, desafiam a agência individual. Alunos e professores, imersos nessa dinâmica, encontram maneiras de resistir, adaptar-se e reapropriar-se dessas regras, seja através de práticas informais, projetos inovadores ou mesmo na forma como utilizam os espaços escolares.

A escola, portanto, emerge como um espaço de constante negociação e transformação, onde a agência individual e coletiva se entrelaça com as estruturas de poder, construindo um cotidiano escolar rico e multifacetado.

A intersecção entre os conceitos de escola, cotidiano e violência revela um campo de estudo crucial para a compreensão das dinâmicas sociais que se manifestam no ambiente escolar. Ao analisar como esses conceitos se relacionam, convergem e divergem, torna-se possível desvendar as complexidades que permeiam o dia a dia da escola e as formas como as violências se manifestam nesse contexto.

Nesta perspectiva, devido à importância de desvendar as complexidades deste subitem 2.1 *Escola, cotidiano escolar e violências considerações conceituais* e, para melhor entendimento do tema/objeto da pesquisa, ele foi subdividido em subitens, a saber: 2.1.1 *Escola, a sala de aula e o cotidiano escolar*; 2.1.2 *Violência, violência na escola*; 2.1.3 *Formação de professor, saberes e práticas docentes*; 2.1.4 *Gestão escolar, gestão democrática e participação na escola*.

2.1.1 Escola, sala de aula e cotidiano escolar

Na contemporaneidade é ainda pertinente questionar: Que lugar é este de ensino e aprendizagem? Quem são os sujeitos envolvidos nestas relações? Quais os processos envolvidos e quais os fenômenos fazem desse espaço um lugar de sucesso ou de fracasso?

A escola, em sua essência, é um 'estabelecimento de ensino' (Houaiss, 2001; Ferreira, 2004). No entanto, sua função social se revela muito mais abrangente. Ferreira (2020) destaca

o papel da escola como um espaço de 'educação para a transformação do aluno', onde se cultivam habilidades sociais, emocionais, culturais e políticas, e se promove a cidadania. A autora enfatiza a importância da escola como um ambiente de encontros, oportunidades e respeito, onde se desenvolve a condição humana e se forma sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

Assim, a escola se configura como um espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que promove o desenvolvimento crítico, ético e humano dos sujeitos.

A escola é um espaço destinado a promover a educação para a transformação do aluno, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências e conhecimentos, portanto, um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegria, prazer, estética, respeito, imaginação, afetividade, vivências e trocas simbólicas – um contexto onde é possível desenvolver, cotidianamente, a condição humana e a formação da cidadania (Ferreira, 2020, p.17).

A autora (2020) compreende o espaço escolar como um ambiente multifuncional, enriquecedor, cujo objetivo não é só transmitir conhecimentos, mas também é desenvolver habilidades sociais, emocionais, culturais, políticas, contudo, é buscar desenvolver o ser humano em sua dimensão integral. No entendimento da autora, deve-se exigir esforço e dedicação da escola na ação de combate às violências e para ensinar, aprender, valorizar e viver a cidadania, a sensibilização para a convivência saudável com as pessoas e grupos sociais.

Já Charlot (2018, p. 104) compreende a escola como

[...] fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal. Além disso, a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala.

Assim, a partir da compreensão dos autores citados, entendemos a escola como um espaço dinâmico, multifuncional e enriquecedor, crucial para o desenvolvimento integral de crianças e jovens. A escola, enquanto microcosmo da sociedade, é o lugar por onde a vida passa, onde a formação do sujeito constrói sentido nas relações com seus pares, construindo a compreensão do que significa ser humano e se inserir na sociedade, esta é a definição que a pesquisadora adota como referência para suas discussões e futuras análises.

Arendt (1997) considera que a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola e, para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo. Daí a importância da escola, cabe a ela como instituição formal, a delicada tarefa de empreender

a pertinente inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho, portanto, nascer é ser inserido no convívio social, seguir normas e padrões para assim, poder fazer parte do que se compreende como sociedade

No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente (Arendt, 1997, p. 238).

De acordo com a filósofa, fica evidente a escola como um espaço de poder. Esta exerceu e ainda exerce um papel de controle, preocupa-se em estabelecer a ordem e a obediência, é reguladora, é detentora do patrimônio intelectual da humanidade, que será transmitido de acordo com os interesses dos que assumem o controle social, econômico, político, cultural, dentre outros.

A mesma escola, é espaço de inclusão, onde garante a todos o direito à educação, independentemente de origem social, gênero, raça ou religião. A educação é pensada como um mecanismo de emancipação, capacitando os indivíduos a exercerem seus direitos e participarem ativamente da sociedade.

Na contramão, perpetua as desigualdades sociais, que reproduz discursos e práticas de exclusão, negligencia as situações de violência em seu espaço, naturaliza as práticas de discriminação, de preconceito, de anulação do outro, vê-se refém de um sistema político e econômico que privilegia uns, em detrimento de outros.

No entanto, a escola pode ser caracterizada como um espaço contraditório porque ao mesmo tempo que tem a missão de promover a socialização, a preparação e a formação para a vida em sociedade, ela também reflete e reproduz as desigualdades e injustiças presentes na sociedade em geral.

A partir dos conceitos e definições expostos por estudiosos de destaque, tomemos para esta pesquisa a compreensão de escola de forma ampla, entende-se escola como uma instituição de formação, de ensino e de aprendizagem, de troca de saberes, que extrapolam os limites físicos e geográficos, sendo essencialmente necessária a relação entre alunos e professores, em que se estrutura como espaço de socialização, de encontros e desencontros, onde o principal objetivo é o de promover o crescimento intelectual, social, cultural e emocional dos alunos.

A função social da escola, *a priori*, é instruir, baseada em princípios e valores regulamentados por legislação, a fim de orientar e normatizar o que deve ser ensinado e aprendido de forma isonômica a todos os inseridos nas instituições. Em nosso país temos a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), documentos normativos que determinam e regulamentam a educação em âmbito nacional.

Charlot (2018) explica que o ato de ensinar exige ação por parte do professor e que a aprendizagem exige disposição, curiosidade, questionamentos, por parte do aprendiz, como evidenciado abaixo:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos (Charlot, 2018, p. 94).

Para atingir os objetivos e a função propostas pela escola, ao longo do tempo foi estabelecido um espaço, a sala de aula. Estas com suas características físicas bem definidas e reproduzidas largamente desde o século XIX. Há aproximadamente 140 anos, as salas de aula típicas são construções retangulares, com janelas de um lado, um quadro negro na frente e uma porta, com carteiras enfileiradas, este modelo é ainda funcional em muitas escolas da realidade brasileira.

Para Garrido (2006, p. 20),

A sala de aula é um evento de diferentes tipos e dimensões. A priori, o conceito de sala de aula não nos permite imaginar muito além de paredes, carteiras e quadro. Entretanto, esse modelo não dá conta de explicar toda a verdadeira e complexa diversidade da vida em sala de aula. Definir uma sala de aula não é tão fácil como pode parecer, pois ela está situada em um contexto muito abrangente, que abarca não só o objeto de estudo em si, mas também uma grande diversidade de papéis sociais. Na verdade, somente um somatório das ideias dos participantes desse contexto seria capaz de se aproximar de uma possível definição. De fato, parece simples, mas os processos envolvidos nessa prática são muito complexos e intrigantes.

Escola e sala de aula são espaços que se complementam, são ambivalentes, com vistas a promover uma formação pedagógica, mas sobretudo, integradora, com a finalidade de preparar os jovens para a vida social, proporcionando uma formação cidadã e a garantia de direitos fundamentais, portanto, exerce um papel fundamental em nossa sociedade,

A escola tem a função essencial de socializar pois é espaço de convivência através do qual amplia a perspectiva de vida, possibilita a reflexão crítica sobre as atitudes (próprias e dos outros). Nela, a sala de aula é apenas uma parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, escola é um ambiente em que, muito além do aprendizado acadêmico, saber ler, saber escrever e contar, deve propiciar uma educação cidadã aos jovens com ênfase no acolhimento de suas dificuldades, desafios pessoais. É importante que a escola ocupe um espaço de referência na vida dos jovens, que se conecte com as suas aspirações futuras quanto à orientação e preparação para a vida, possibilitando meios para o rompimento de um ciclo de exposição às mais diversas vulnerabilidades (Abramovay, 2021, p. 51).

A escola, embora tenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, muitas vezes também perpetua as exclusões e desigualdades que pretende combater. Essa contradição exige uma constante reflexão sobre o papel da educação na transformação social e sobre como a prática pedagógica pode ser mais inclusiva e equitativa.

No cotidiano escolar, as desigualdades sociais, os preconceitos e a discriminação que existem fora da escola são frequentemente reproduzidos dentro dela. Isso pode ocorrer de várias formas: desde a maneira como os currículos são construídos, privilegiando certas perspectivas e histórias em detrimento de outras, até as interações cotidianas entre alunos e professores, que podem reforçar estereótipos e marginalizar aqueles que não se encaixam nas normas predominantes.

Compreendemos o conceito de cotidiano escolar a partir das definições de Duran (2007, p. 120)

Falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento.

Nesta dimensão, o cotidiano é um campo de práticas e estratégias diárias, tais práticas, mesmo que pareçam simples ou automáticas, revelam uma criatividade anônima e um jeito de ressignificar o espaço e a cultura. Para Certeau (1980), o cotidiano não é apenas um cenário de reprodução de normas sociais, mas um espaço onde indivíduos resistem, se adaptam e reapropriam as regras impostas pelas estruturas de poder, seja no trabalho, no consumo ou na comunicação.

No que se refere ao cotidiano escolar, entendemos que ele se configura como um conjunto de práticas, relações, rotinas e interações envolvendo alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade. Nesse contexto, o cotidiano escolar se revela como um espaço de construção de significados, normas e valores, permeado por questões como poder, cultura, afetividade, conflitos e adaptações que se manifestam e influenciam as dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Após a compreensão das definições aqui expostas, é necessário explicar sobre os objetivos e a função da escola. Segundo Libâneo (2007) são três os objetivos da escola: (1) “a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico- informacional;

(2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. Sobre a função da escola, o autor (2007) afirma que a escola deve ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades intelectuais e cognitivas frente a um conjunto de problemas sociais existentes no mundo hoje e que afetam a juventude.

Ferreira (2017) evidencia a preocupação com a negligência da escola em relação à problemática da violência em seus ambientes de aprendizado, socialização e interação entre os diversos indivíduos. A autora destaca que os conflitos e as violências emergem das relações estabelecidas entre os agentes presentes nesse espaço, abrangendo professores, gestores, funcionários e alunos. Considera que a escola frequentemente falha em priorizar a abordagem dessas questões, o que contribui para a perpetuação de um ambiente escolar marcado pela violência.

A escola contemporânea, como lugar socioeducativo, enfrenta muitas dificuldades, entre as quais a violência e a crescente crise de identidade, o que agrava as incertezas, o medo, a insegurança, os antagonismos nas relações entre os sujeitos e os questionamentos sobre a qualidade dos processos pedagógicos que a escola oferece aos seus alunos (Ferreira, 2017, p. 35).

Adiante, a autora (2017) acrescenta que nos espaços escolares, o senso comum sobre violência e a tensão vivida coletivamente, sob a ação do autoritarismo, da intolerância, da discriminação contribuem para potencializar o fenômeno da violência.

De acordo com Abramovay (2005), em seu capítulo de introdução, *da obra Cotidiano das escolas: entre violências*, ratifica o que foi dito por Ferreira (2017) sobre a dificuldade das relações sociais que se revela através de

O cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (Abramovay, 2005, p. 30).

Recorrendo mais uma vez a Abramovay (2004), é possível afirmar que os estabelecimentos educacionais apresentam os mais diversos tipos de conflitos e violências: questões de territorialidade, racismo, preconceito, discriminação por condição social, homofobia, agressões verbais, xingamentos, ofensas, desrespeito, ameaças, intimidação, *bullying*, brigas, agressões físicas, tráfico de drogas, vandalismo, furtos, incivildades, transgressões, entre outras manifestações.

Desse modo, a escola passou a ser vista como espaço de medo, insegurança, angústia, vulnerabilidade, desprezo, discriminação e exclusão. A mídia tem papel importante na construção da imagem deste cenário, pois nos últimos anos muitas notícias tomaram

considerável tempo na exibição de reportagens e programas jornalísticos acerca da violência no contexto escolar.

No subitem 2.2.3 apresentamos os conceitos, definições e concepções de violência e violência na escola.

2.1.2 Violência, violência na escola

A problemática da violência atinge todas as esferas sociais, podemos observar diariamente que a maior parte dos noticiários exibidos nas mídias tem como foco evidenciar fatos relativos à violência em suas diversas formas. E são inúmeras ocorrências que revelam homicídios, furtos, troca de tiros, feminicídios, guerras e tantas outras manifestações. Tal exacerbação e repetição de fatos em nosso cotidiano nos insensibiliza diante da realidade em que vivemos e, por certo, tende-se a naturalizar este fenômeno e a escola não fica fora disso.

Compreender e definir o conceito de violência não é uma das tarefas simples a se fazer. No entanto, é de suma importância trazer à luz alguns conceitos e definições sobre este termo. A palavra originada no latim, *violentia*, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. Além disso, o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que significa força ou vigor contra algo, uma coisa ou ente, portanto, entende-se violência como uso da força através de ações ou palavras.

A fim de ampliar esta reflexão sobre o fenômeno, vale considerar o conceito do dicionário de filosofia de Mora. Para este filósofo, a noção de violência é muito antiga: “Aristóteles distinguia os movimentos naturais e os movimentos violentos”. Ou seja, todas as coisas tendem a ocupar seus lugares correspondentes na natureza, por isso são chamados movimentos naturais. Em contrapartida, as coisas que não seguem o seu curso natural é porque estão expostas a algo ou a alguém que está violando a sua natureza. Movimentos violentos não são naturais nem definitivos (Mora, 2004, p. 3024).

Muitos estudiosos se debruçaram sobre esta temática, principalmente no século XX, período marcado pelas duas grandes guerras, que deixou suas sequelas pelas décadas posteriores, a vigência de um mundo bipolar típico da “Guerra Fria”, dando lugar às mais diversas expressões de horror e medo.

Segundo Arendt (1963), o mal extremo não se manifesta apenas por meio de atos excepcionais e monstruosos, mas também pode estar presente em ações aparentemente comuns e cotidianas, realizadas por pessoas que se conformam às estruturas sociais e aos sistemas de poder. A cultura da violência se desenvolve quando as pessoas são expostas à violência com

frequência, seja através da mídia, da experiência pessoal ou da educação. Desta forma, a violência é considerada uma maneira legítima de resolver conflitos e as pessoas se tornam insensíveis à violência, Arendt define “a banalidade do mal” para explicar que um ato mau se torna banal não por ser comum, mas por ser vivenciado *como se fosse* algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade. O mal por si nunca é trivial, embora ele possa se manifestar de tal maneira que passe a ocupar o lugar daquilo que é comum.

Complementa-se que a omissão da boa sociedade foi a permissão necessária para a marcha nazista; a capacidade de romper com o cotidiano, uma descontinuidade própria da vida humana, uma parada, uma *re-flexão*, o ato de voltar-se sobre os acontecimentos a fim de dar significados a eles.

Hannah Arendt apresenta entre pensar e conhecer; entre a atividade do significado e a pretensa atividade da verdade. Conhecer é a busca do intelecto pela verdade. O conhecimento cumpre sua finalidade alcançando resultados que podem ser acumulados. O pensamento não busca a verdade; ele lida com os significados, com os sentidos atribuídos ao mundo, aos fatos, às pessoas. O pensamento não se interessa pela verdade das coisas, mas sim pelo que elas significam para nós (Arendt, 1995, p. 42-51).

Ao aplicarmos esse conceito à violência no contexto escolar, percebemos que muitos atos de violência são perpetrados por indivíduos considerados comuns e em situações corriqueiras do dia a dia. Esses atos podem ser cometidos por qualquer pessoa que internalize e reproduza as normas de uma cultura que desvaloriza a dignidade e os direitos humanos.

A cultura machista, por exemplo, pode contribuir para a perpetuação da violência contra a mulher de maneira banalizada. Normas e valores enraizados na sociedade, como a desigualdade de gênero, o racismo, a intolerância religiosa pode influenciar a percepção das pessoas sobre o comportamento aceitável em relação às minorias.

Essa banalização da violência pode se manifestar em diversas formas, desde comentários ofensivos e atitudes discriminatórias até agressões físicas e sexuais. Muitas vezes, esses atos são justificados, minimizados ou até mesmo ignorados, criando um ambiente propício para a perpetuação das violências.

Atualmente, vivemos sob a ameaça de bombas nucleares, bombas biológicas que podem pôr fim a humanidade. A força do medo do ataque imprevisto e a repercussão dos atos que ele enseja são catastróficas. Tomemos por base o pensamento de Arendt (1994), ela propôs uma importante distinção conceitual entre poder e violência

O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema da violência é do um contra todos (Arendt, 1994, p. 35).

Diante do exposto, podemos compreender a violência como o resultado de fatores tantos sociais e individuais, que implica um sistema de interação, que envolve a presença de atores, envolve múltiplos grupos, com suas particularidades, com suas identidades próprias em que há um emprego arbitrário da força, posicionados de forma a impor sua vontade contra a vontade de outros.

Segundo Dadoun (1998, p. 63),

A violência é sempre uma resposta a outra violência – é assim que normalmente as coisas são percebidas. A vida cotidiana desenvolve-se sob uma metralhadora que espalha grande quantidade de pequenas alteridades violentas numa nuvem sombria em torno de um eu que se sente totalmente atacado, vitimado. É a partir do outro que ameaças, agressões, hostilidades e duros golpes nos atingem fundamentando-se em nós.

Podemos então considerar, a violência como uma reação em cadeia, onde uma ação provoca uma reação. Portanto, a violência é uma questão complexa, multifacetada, polissêmica e, portanto, é objeto de estudo em muitos campos do conhecimento, seja a antropologia, a psicologia, a psicanálise, a filosofia, as ciências sociais, a área da saúde, assim não é próprio de nenhum setor específico.

Diversos estudiosos propuseram definições sobre o tema, e se destaca a de Yves Michaud (1989, p. 10) quando ele faz a seguinte definição:

direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física. Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Conceituar e definir o verbete “violência”, exige uma interpretação mais abrangente como nos esclarece Ferreira (2017, p. 36),

A definição e conceituação de violência compreendem uma multiplicidade de significados, tornando-a ainda mais complexa e abrangente. Tal polissemia traz ambiguidades na interpretação do tema, dificultando a sua compreensão, isto é, gera imprecisão nas tomadas de decisão sobre o que é e o que não é violência, inclusive na escola. Assim, surgem as dúvidas e a insegurança de como agir diante da diversidade de violências e de atores que se apresentam dia a dia na escola.

O conceito elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) através da escrita do Relatório Mundial da Violência e da Saúde define violência como

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002, p. 5).

A OMS, 2002 estabeleceu uma tipologia de três grandes grupos, de acordo com quem comete o ato violento, (I) a violência autodirigida, (II) a violência coletiva e (III) a violência interpessoal. Ao abordar a natureza dos atos violentos, eles podem ser classificados em: violência física, psicológica, sexual, simbólica e estrutural.

A violência, em sua complexidade, manifesta-se por meio de distintas modalidades, cada qual com características e impactos específicos. A violência física, caracterizada pelo uso da força para infligir danos corporais, representa a forma mais visível e imediata de agressão. A violência psicológica, por sua vez, manifesta-se através de ações que visam desestabilizar emocionalmente a vítima, como humilhações, ameaças e manipulações. A violência sexual, que abrange qualquer ato sexual não consensual, configura-se como uma grave violação dos direitos humanos. A violência simbólica, por sua vez, opera de forma mais sutil, perpetuando desigualdades e discriminações através de normas, valores e práticas sociais. Por fim, a violência estrutural, arraigada nas desigualdades socioeconômicas, gera exclusão e marginalização, configurando-se como um obstáculo à construção de uma sociedade justa e equitativa.

Em nossa pesquisa, a partir do que nos apresentou alguns dos principais estudiosos tomemos como definição de violência para esta dissertação o exposto por Dadoun (1989), a sua definição nos convida a refletir sobre a complexidade da violência no cotidiano, mostrando como ela se perpetua em um ciclo de respostas e reações, alimentado por microagressões e pela sensação de vitimização. Ele destaca a importância de reconhecer a natureza relacional da violência num ciclo cultural, histórico, econômico e social.

O clima de insegurança dentro das escolas é fator presente entre os estudantes, entre os professores, funcionários e familiares e, para exemplificar tal cenário, recorreremos a uma matéria publicada no site do Senado no dia 04 de julho de 2023, intitulada *Temor de violência nas escolas atinge 90% dos brasileiros, aponta DataSenado*, pois, no decorrer da matéria são trazidos números que refletem a magnitude deste problema. Na matéria, lê-se que:

O percentual de brasileiros que temem que seus filhos ou pessoas próximas

sofram algum tipo de violência no ambiente escolar é de 90%. E 76% temem casos de violência nas ruas das cidades brasileiras. Os dados foram apresentados pelo Instituto DataSenado em audiência pública da Comissão de Educação (CE) nesta terça-feira (4). [...] — As pessoas hoje temem mais a violência no ambiente escolar que nas ruas. Como uma mãe consegue ter tranquilidade para trabalhar, se sente pavor ao deixar seus filhos na escola? Ou seja, a violência escolar está impactando toda a família — afirmou (DataSenado, 2023, s/p.).

Assim, a violência social e a escolar são fenômenos que se manifestam cada dia mais complexos, multifuncionais, apresentando múltiplas manifestações e atores envolvidos. Logo, Ferreira (2017, p. 42) esclarece que “a violência social adentra a escola, não permitindo a convivência saudável, as trocas de saberes, a solidariedade, a afetividade e a ternura entre os alunos e outros segmentos presentes nos espaços de interação educacionais”.

Nas últimas décadas, a violência na escola vem ganhando visibilidade, mas este fenômeno não é atual como a mídia e a crença popular demonstram e acreditam, trata-se de um fenômeno com profundas raízes históricas, tanto que a violência como instrumento disciplinar está presente na educação das crianças desde a antiguidade.

À luz do pensamento da pesquisadora brasileira Abramovay (2005), para melhor compreensão do fenômeno, há de se considerar que à medida que as sociedades se transformam, suas representações, dimensões e significados também se modificam. O caráter dinâmico da violência é atribuída por fatores como contexto histórico, cultural, local e envolve diversos outros fatores.

A autora (2005) afirma que, dentre muitos conceitos possíveis para definir violência,

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano (Abramovay, 2005, p. 56).

Abramovay (2004) explora outras definições de violência, tais definições orientam-se por diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como negação da dignidade humana; a violência como ausência de compaixão; a violência como palavra emparedada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o diálogo, argumentação, negociação, compreensão da dignidade e do direito do outro.

Charlot (2002) distingue a violência escolar em três dimensões: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela produzida dentro do

espaço, sendo a escola apenas o lugar em que ocorreu a violência, já a violência à escola, refere-se a ataques ao prédio, instalações físicas, insultos aos professores, gestores, ou seja, àqueles que representam tudo o que se refere a instituição, e por último, a violência da escola, que deve ser analisada juntamente com a mencionada anteriormente, uma violência institucional, simbólica, em que os estudantes suportam como a instituição e seus agentes os tratam, sejam no quesito de atribuição de notas, palavras desdenhosas, comentários racistas, discriminatórios, entre outros.

O cotidiano das escolas é permeado por episódios de violências e conflitos, saber diferenciar quando se configura um ou outro tem sido desafiador, como também compreender a banalização desses fenômenos dentro da escola, como exposto abaixo,

Ao mesmo tempo em que a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de altercações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos. E o mais complicado: o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática. Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado (Abramovay, 2005, p. 54).

Na busca por um conceito que identifica conflito, diferenciando de violências recorremos a Chrispino (2007), que define como conflito diferentes formas de perceber ou interpretar determinados fatos e acontecimentos, isto é, formas divergentes de lidar com determinado fenômeno. Nesse sentido, todos os indivíduos vivenciaram ou ainda vivenciam essa experiência em algum momento da vida, na infância, na adolescência e na vida adulta, seja com os conflitos intrapessoais ou interpessoais, sejam eles brigas entre vizinhos ou desentendimentos entre alunos.

Compreendemos, assim, que os conflitos fazem parte das relações humanas, sejam elas nos âmbitos familiares, sociais e institucionais, portanto, também são recorrentes no cotidiano da escola. Contudo, é preciso perceber que o conflito não é necessariamente um problema, podendo ser visto como uma oportunidade de desenvolver habilidades e competências, pois ensina a lidar com as diferenças, entender o ponto de vista do outro, promover a cooperação e a empatia. “A compreensão mútua entre seres humanos, tanto próximo como distantes, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro” (Morin, 2014, p. 23).

Charlot (2018) entende que a escola é um local onde os conflitos existem, mas considera necessário que sejam ensinados a condução desta situação pelo diálogo, pela comunicação e não pela violência, “Em particular, os conflitos, que não podem deixar de surgir na escola, como

nos demais lugares, já que ela é lugar de vida e encontro entre seres humanos, devem ser geridos pela palavra, em determinados limites, e não pela pancada e pelo insulto” (Charlot, 2018, p. 104).

De acordo com o exposto, na escola podem ocorrer tanto os conflitos, quanto as micro e as macro violências. A microviolência refere-se a ações ou comportamentos cotidianos e sutis que perpetuam a agressão, opressão ou discriminação. Isso pode incluir *bullying*, microagressões (comentários ou ações indiretas, sutis ou não intencionais que discriminam grupos marginalizados), assédio verbal ou emocional, e outros atos que muitas vezes são percebidos como “menores”, mas que podem ter um impacto significativo e cumulativo na vida das pessoas.

Por outro lado, a macroviolência engloba atos de violência em larga escala, mais visíveis e frequentemente devastadores. Isso pode incluir ataques, violência física, violência simbólica, violência estrutural (barreiras sistêmicas que impedem o acesso igualitário à educação de qualidade, como segregação escolar e desigualdade de recursos entre escolas de diferentes regiões.), e a violência institucional (políticas ou práticas escolares que discriminam certos grupos de alunos, como punições desproporcionais ou falta de suporte para alunos em situações de vulnerabilidade), dentre outras.

Ambas as formas de violência, apesar de diferentes em escala e visibilidade, são interligadas e podem alimentar-se mutuamente. A microviolência pode criar um ambiente que normaliza a agressão e a discriminação, enquanto a macroviolência pode institucionalizar e legitimar essas mesmas práticas.

Na concepção de Abramovay (2005, p. 79),

A defesa por conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

De forma geral, nos estabelecimentos de ensinos, os sujeitos inseridos neste contexto, tanto alunos, como professores, funcionários, podem ser potenciais vítimas e agressores, porém, quando se trata das múltiplas violências o foco se dá no embate entre aluno-aluno. Esta recorrência de conflitos faz parte do cotidiano, onde agressores e vítimas trocam mutuamente de papéis.

O impacto da violência no tecido social da escola é complexo. Um construto de tal complexidade se revela quando se focaliza brigas que, embora sejam mais frequentes nas escolas com maior nível de condição de vítima dos alunos, também são pronunciadas nas escolas com baixo nível de vitimização. Dificilmente os alunos se apresentam apenas como vítimas, eles são agredidos, mas também tendem a revidar, agredindo os colegas (Abramovay, 2005, p. 334).

No Brasil, em outras épocas, a escola conseguia inibir qualquer comportamento de indisciplina, de incivildades, pois atendia a um público restrito e homogêneo, as classes sociais mais favorecidas. A disciplina, a ordem e a diminuição de comportamentos tidos como indesejáveis era obtida através de medidas mais ou menos punitivas, que contavam com o apoio familiar, social e político vigente.

Neste cenário, a relação professor-aluno era pautada pelo autoritarismo e distanciamento. As práticas adotadas da maioria dos professores para ter o “controle” sobre a classe ou lidar com a indisciplina, era através de procedimentos coercitivos, humilhantes, a imposição de regras, ameaças, punições, gritos, chantagens, além de castigos físicos. Tais atitudes e comportamentos eram aceitáveis pela sociedade, sendo considerados exemplos de disciplina, organização e eficiência.

Dadoun (1998, p. 99) explicita a “violência de um sistema educativo fundado sobre a competição, a seleção, a discriminação, a exclusão – com a violência dramática do fracasso”, portanto devemos considerar que um sistema educativo que valoriza a competição e a seleção, resultará em um estado em que os alunos são constantemente comparados entre si, incentivando uma cultura de rivalidade e pressão. Essa abordagem pode levar à discriminação e exclusão daqueles que não conseguem acompanhar o ritmo ou as expectativas impostas, resultando em fracasso.

Os estudantes que não se destacam em um ambiente altamente competitivo podem ser rotulados como fracassados, o que impacta negativamente sua autoestima e perspectivas futuras. A exclusão pode se manifestar de várias formas, como a segregação de alunos com dificuldades de aprendizagem, limitações socioeconômicas ou outras características que os diferenciam dos alunos considerados "exitosos", estes que se enquadram em padrões aceitáveis mediante um grupo que exerce “poder”.

O sistema educativo, em sua configuração atual, apresenta falhas estruturais que comprometem a promoção da igualdade e da inclusão. Ao invés de mitigar as disparidades sociais, ele frequentemente as perpetua, resultando em um ciclo vicioso de marginalização e desigualdade. Tal mecanismo gera um ambiente de violência emocional, psicológica, simbólica e estrutural cujos efeitos impactam de forma indelével o desenvolvimento integral dos

indivíduos, prejudicando seu bem-estar e limitando suas oportunidades futuras.

Diante do exposto, pode-se concluir que a nossa sociedade está tão imersa em violências que não faça distinção de atos aceitáveis e inaceitáveis nas relações. Considerando o homem como um ser de relações, faz-se necessário desenvolver uma compreensão mais ampliada sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, as novas formas de organização social, incitam novas formas de relacionamentos.

Morin (2014, p. 84-85) explica que nas violências escolares, existe a crise global do ensino e na crise do ensino, a crise global da civilização. Recorre a Daniel Favre (2007) que propôs em seus estudos transformar a violência dos alunos em conflito, mas em conflito de palavras e de ideias que permite o diálogo, e por isso, tornar-se um aprendizado da democracia.

No contexto escolar, as diferentes formas de violência são evidenciadas, em maior e/ou menor grau, mediante ações desrespeitosas que acontecem entre aluno e aluno, aluno e professor, professor e aluno, professor e professor, aluno e funcionário, funcionário e aluno, funcionário e funcionário, funcionário e professor, pai e professor, direção e pai etc.

A violência, como mostrada nas mídias, apesar de impactar muitas vezes, quando vividas, experienciadas são compreendidas por todos os agentes envolvidos, como algo “naturalizado”, pois o sofrimento, a dor, as desigualdades são tantas no cotidiano, que acabam sendo mais um caso, mais um número, mais uma estatística, gerando assim uma sensação de banalização da violência.

O fenômeno da violência escolar tem se naturalizado e banalizado nesse sentido, assumindo muitas vezes o caráter de “um fenômeno estrutural e não mais acidental” (Charlot, 2002, p. 434). Esta banalização, presente no cotidiano escolar, revela a ausência da participação coletiva, de responsabilização de uma comunidade, esta participação implica deveres, garantia de direitos, para que coletivamente, a comunidade escolar, torne possível discutir, refletir e implementar ações de combate à violência, como afirmou

A violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento, cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência (Abramovay, 2005, p. 82).

No contexto escolar, a manifestação da violência assume diversas formas, dentre as quais se destaca o *bullying*, caracterizado pelo silenciamento, pela não negociação de conflitos, pela incompreensão e pela intolerância. Conforme elucidado por Franco (2020), o *bullying* configura-se como uma violência velada, frequentemente banalizada e erroneamente

interpretada como comportamento inerente à faixa etária. Tal banalização, contudo, agrava a problemática, exigindo debates e intervenções urgentes, dada a sua natureza destrutiva e o impacto significativo sobre a comunidade discente

A falta de conhecimento sobre esse problema pode levar a mediações errôneas, desencadeando outros equívocos, tais como banalização, omissão e agravamento. Esse problema se torna especialmente grave na medida em que pode influenciar diretamente no desempenho e no fracasso escolar, além de danos de saúde física, mental e emocional de crianças e adolescentes, o que pode levar, inclusive, à morte. (Franco, 2020, p.138)

A pesquisa de Franco (2020) evidencia que a falta de conhecimento acerca do *bullying* pode conduzir a mediações inadequadas, propiciando a banalização, a omissão e o agravamento do problema. No âmbito dos estudos sobre violência, Fante (2018, p. 49) define o *bullying* como “um conjunto de comportamentos repetitivos e prolongados, direcionados a uma mesma vítima, caracterizados por desequilíbrio de poder, ausência de motivação evidente e intencionalidade danosa.”

De forma mais detalhada, apresentamos a seguinte definição,

intimidação sistemática (*bullying*) engloba atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; pilhérias e *cyberbullying* – quando se é feito uso da Internet para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Cara, 2023, p. 43).

O agressor ou autor do *bullying*, é definido por Camargo (2015) como aquele que comete intencionalmente as agressões, sejam físicas ou verbais, sendo que não possui confiança em si mesmo, não reflete sobre os sentimentos alheios, não respeita regras, não está acostumado a respostas negativas e geralmente é mimado(a), por isso, é importante que crianças sejam ensinadas desde pequenas a lidar com suas frustrações, ter limites e respeitar as pessoas, os objetos e a natureza.

A UNESCO (2019, p. 15) define o *bullying* como “um comportamento intencional e agressivo recorrente contra uma vítima, em uma situação em que há um desequilíbrio real ou percebido de poder e as vítimas se sentem vulneráveis e impotentes para se defenderem”.

Há uma definição legal para o verbete *bullying*, instituída pela Lei 13.185/2015, *bullying* é uma intimidação sistemática, caracterizada como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Além disso, de acordo com os dados da UNESCO, todos estão sujeitos a sofrer violência *e bullying*, porém as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade são mais propensas a se tornarem alvos, devido a fatores como a pobreza, status social associado a etnia, deficiências, diferenças linguísticas ou culturais, migração ou deslocamento, ou por serem órfãos ou provenientes de famílias afetadas pelo HIV (UNESCO, 2019, p. 17).

A vulnerabilidade social pode ser definida como uma violência estrutural e cultural. A concepção de vulnerabilidade, pela Secretaria Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004, p. 178) denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos.

Portanto, o vulnerável carrega, nesse sentido, a ideia do mais fraco, ou seja, aquele que está em desvantagem. Fante (2018) reitera que o estudante quando exposto a essas situações, não consegue apresentar uma reação diante dos cruéis ataques, impossibilitando-o de pedir ajuda ou se defender, pois

O medo constante e repetitivo bloqueia a agressividade e o bom funcionamento mental, prejudicando as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, além de estender-se a outras faculdades mentais ligadas a autopercepção, concentração, autoestima e capacidade de interiorização (Fante, 2018, p. 24).

O aumento das ocorrências e da gravidade de alguns ataques extremistas, são esclarecidos na perspectiva de Cara (2023, p. 18) como uma resposta a um ambiente que possa ter sido causador de dor e sofrimento. Estes ataques às escolas, tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, revelam uma correlação entre eles,

Os ataques contemporâneos às escolas exibem uma série de elementos que se combinam em sua constituição. Entre eles, a motivação quase sempre se fundamenta no desejo de vingança e ressentimento em relação à sociedade e ao ambiente escolar. A busca por notoriedade também está presente, manifestando um desejo desenfreado de reconhecimento público por parte dos perpetradores, que veem os ataques escolares como uma maneira de obter atenção social. Por isso, há desejo de documentar o ataque e controlar a narrativa do crime, frequentemente facilitado pelo uso de câmeras de vídeo nas escolas, erros na cobertura da mídia e pela disseminação e exposição dos ataques nas plataformas de mídia social e na internet.

Diante do exposto, torna-se imperativo que a escola e a sociedade conjuguem esforços para desenvolver estratégias eficazes no enfrentamento dos conflitos e das diversas manifestações de violência que permeiam os espaços escolares. Nesse sentido, o Estado, a sociedade, a comunidade escolar e a comunidade local devem conceber a escola como

um lugar da estética, da empatia, do respeito, no qual a educação, seja valorizada pela escola como processo de promoção, proteção, defesa,

aplicação e atenção humanizada às pessoas e grupos sociais e uma realidade concreta na vida cotidiana, no imaginário e representações dos sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Ferreira, 2013, p. 15).

A violência no ambiente escolar manifesta-se como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, transcendendo os limites convencionais. Em consonância com a análise de Ferreira (2015), em sua obra 'Uma reflexão sobre o autoritarismo e a violência na educação no Brasil: mitos e antecedentes', constata-se que

A violência na escola é um problema grave, seja pelo emprego da força ou da intimidade, expressões, gestos produzidos pelas desigualdades nas relações de raça, etnia, gênero, classe social, religião ou fundamentadas nas relações de controle, resistências e poder. E, devido à polissemia e complexidade do termo, não podemos falar de violência sem antes buscar uma definição e sentidos do fenômeno. Violência vem adquirindo definições e, todas elas, trazem a ideia do emprego da força, perturbação da ordem, vigor, tornando ainda mais complexo o seu entendimento (2015, p. 1-2).

Neste sentido, Ferreira (2020) traz uma contribuição importante para entender de que modo as violências passam a ser herdeiras do escravismo, paternalismo, clientelismo, autoritarismo e da ideologia da desigualdade das raças que marcam profundamente as relações sociais no Brasil – uma complexa realidade carregada de preconceitos e de discriminação racial, de gênero, etnia e outros marcadores sociais da diferença que se entrelaçam produzindo conflitos, racismo, homofobia, misoginia, enfim, múltiplas violências.

Nas suas discussões sobre *Racismo, desigualdade e violência no espaço urbano e a escola brasileira*, Ferreira (2020) evidencia como as formas de relação entre negros e brancos, marcadas pelo emprego de preconceitos e discriminação racial, resultaram na negação de direitos à maioria da população, colocando-a em situação de desigualdade social, violências e exclusão (p. 67). A autora ressalta que essa dinâmica não se restringe ao espaço urbano mais amplo, mas se reproduz também no interior das instituições escolares, onde práticas discriminatórias, ainda que veladas, reforçam processos de marginalização e limitam as possibilidades de acesso pleno à cidadania e à educação de qualidade.

Nesse mesmo cenário de desigualdades e exclusões, somam-se outras formas de violência que atravessam o cotidiano escolar, cujas expressões mais extremas ganharam notoriedade e visibilidade nas mídias nacional e internacional. Esses episódios serviram de inspiração para a ocorrência de tantos outros ataques, em menor ou maior escala, tendo como justificativas situações de humilhações, segregações, *bullying* e violências contínuas no ambiente escolar. Atualmente, além dessas justificativas e motivações, soma-se ainda a busca por reconhecimento e visibilidade, frequentemente alimentada por comunidades que

incentivam e legitimam tais práticas., temos como exemplos os casos de: Columbine¹, Realengo², Suzano³, Saudades⁴, Cambé⁵, entre outros.

O Estado brasileiro em resposta a estes eventos iniciou um trabalho de pesquisa no ano de 2022 coordenado por especialistas a fim de mapear, identificar e entender de forma ampliada o problema da violência no contexto escolar e propor intervenções a nível nacional.

O relatório evidenciou que no ano de 2023, o número de ataques já era o dobro dos registros de 2022. Vale ressaltar que os anos de 2020 e 2021, o mundo enfrentava a pandemia de Covid-19, neste intervalo de tempo, as aulas presenciais foram suspensas por um período significativo.

Outra afirmação do relatório é revelar, pela primeira vez no Brasil, que os ataques armados em escolas são geralmente cometidos por alunos ou ex-alunos e estão associados a uma resposta desmedida à exposição prolongada à violência dentro e fora da escola, incluindo negligência familiar, autoritarismo parental e conteúdo de ódio disseminados nas redes sociais. Esses conteúdos são uma manifestação extrema de uma exposição continuada que reitera posições e comportamentos odiosos, que se formam a partir da naturalização da presença cotidiana de conteúdo preconceituoso, difamatório e excludente nos ambientes em que os jovens se comunicam; fenômeno que, se não tratado de maneira pedagógica, torna-se terreno fértil para alimentar as violências (Cara, 2023, p. 51).

O relator elaborou o gráfico abaixo, com base nos dados de uma pesquisa de mestrado, cuja autoras são Santos e Oliveira (2023), os números revelam um crescimento exponencial nos últimos anos destes ataques em nosso país, como pode ser observado através do Gráfico 1, a seguir.

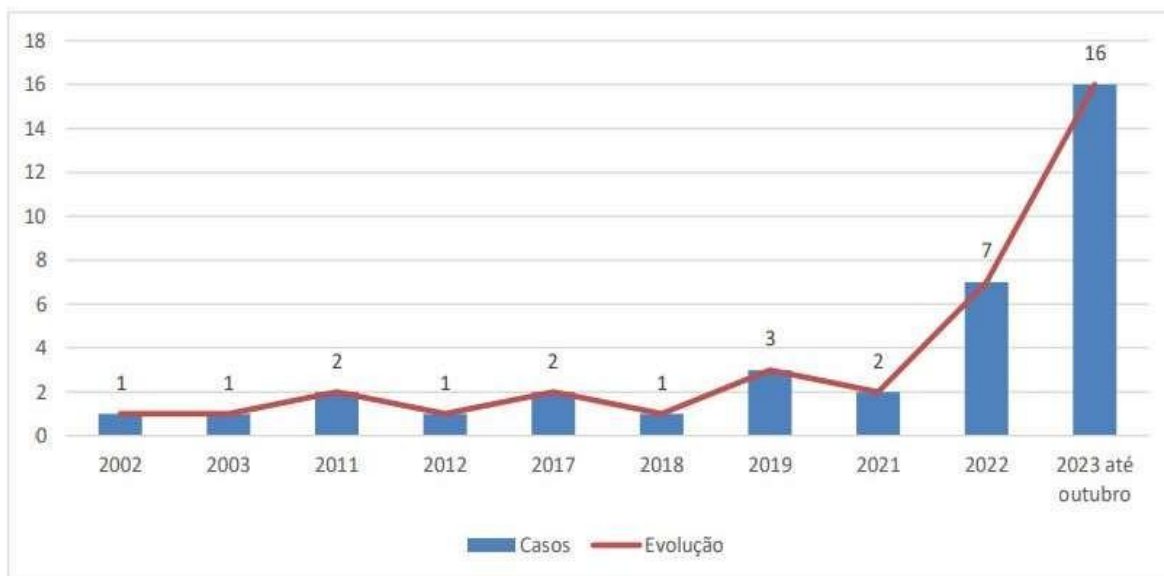
¹ No dia 20 de abril de 1999, dois estudantes mataram 13 pessoas (12 estudantes e um professor) e feriram outras 24, antes de cometerem suicídio. Além do tiroteio, os autores plantaram bombas em diversos locais, sendo que algumas serviriam como distração. Eles planejaram os ataques por 11 meses e, segundo documentos presentes nas investigações, os perpetradores se inspiraram em um atentado contra um prédio governamental em Oklahoma City, realizado por supremacistas brancos que, nessa ação, mataram 168 pessoas e feriram outras 680.

² Em 7 de abril de 2011, um homem de 23 anos matou doze adolescentes — entre as vítimas, dez meninas e dois meninos — a tiros dentro da Escola Municipal Tasso de Silveira, no bairro de Realengo, no município do Rio de Janeiro. Outros 22 estudantes ficaram feridos. O assassino foi interceptado por um policial militar, que o baleou, e logo depois o jovem cometeu suicídio.

³ O massacre na escola Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, ocorreu em 13 de março de 2019, resultou na morte de sete pessoas. Os autores eram ex-alunos da instituição de ensino, se suicidaram após a tragédia. As investigações revelaram que os autores do crime eram ativos em fóruns da internet, onde predominam os discursos de ódio misóginos, supremacismo branco, *bullying* e nazismo. Esses discursos continuam reverberando entre a juventude.

⁴ Em 4 de maio de 2021, na escola municipal de educação infantil, localizada na cidade de Saudades- SC, três crianças, uma professora e uma funcionária morreram no ataque, perpetrado por um jovem de 18 anos

⁵ Em 19 de junho de 2023, uma aluna de 17 anos foi assassinada e um outro estudante foi baleado na cabeça, em um ataque a tiros dentro de uma escola na cidade de Cambé (PR). O assassino é ex-aluno, tem 21 anos entrou no colégio alegando que solicitaria o seu histórico escolar.

Gráfico 1 - Evolução dos ataques de violência extrema às escolas no Brasil (2023)

Fonte: Cara (2023, p. 46).

Na busca de compreender as causas que desencadearam estes atos extremos de violência, Cara (2023) enumera algumas justificativas: ambientes escolares marcados por *bullying* e violências, exposição a ideologias extremistas, a cultura da violência – jogos *on-line*, desafios, a facilidade de acesso às armas, influências das redes sociais, idolatria a criminosos do passado, ausência de suporte nas escolas, entre outros. Portanto,

é necessário olhar para as outras violências que permeiam o ambiente escolar e contribuem para os ataques às escolas. Nesse contexto, é essencial abordar tanto a violência produzida pela escola e que ocorre dentro dela quanto a violência dirigida contra a própria instituição (Cara, 2023, p. 19).

Conforme postula Charlot (2021, p. 16), 'aprender é compartilhar o mundo com outros, em uma relação social'. Nesse contexto, professor e aluno emergem como protagonistas do processo educacional, experienciando os desafios do cotidiano escolar. Para tanto, a educação escolar demanda uma reinvenção, buscando promover a consciência, a humanização e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Em consonância com Morin (2014, p. 140), almeja-se que 'cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimento e consciência de sua identidade singular, e ao mesmo tempo, de sua identidade comum com todos os outros seres humanos'.

A figura do professor destaca-se nesta relação, pois é ele quem atua na linha de frente, é dos professores que se espera uma atitude positiva frente às situações violentas que impactam o cotidiano escolar, portanto o holofote da investigação desta pesquisa tem os professores como ponto de referência.

Afinal, como afirma Morin (2014, p. 85), a verdadeira autoridade do professor é moral,

reside na força de sua presença, tem algo de carismático, impõe-se sem nada impor quando suas proposições suscitam atenção e interesse. A autoridade moral do professor, que reside na força de sua presença e no carisma, e se impõe sem imposição quando as proposições despertam atenção e interesse, oferece uma perspectiva valiosa sobre a natureza da liderança educacional.

Essa forma de autoridade é muito mais eficaz do que a autoridade baseada no medo, pois ela promove um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas ideias e para assumir riscos. Ao invés de se concentrar em técnicas de controle e disciplina, os educadores devem buscar desenvolver suas qualidades pessoais e sua capacidade de se conectar com os alunos, para que possam exercer uma liderança positiva e transformadora.

2.1.3 Formação de professor, saberes e práticas docentes

A formação do professor exige a práxis pedagógica, que de acordo com Freire compreende práxis como uma posição questionadora, crítica, mas também prática, que visa a transformação do homem diante a realidade posta. Assim, essa estreita relação estabelecida “entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão leva a uma ação transformadora” (Rossato, 2010, p. 325).

Compreender o processo de quem aprende e de quem ensina, num eterno vir a ser humano, é um dos pressupostos mais significativos do processo de educar. Ao longo dos tempos, estas relações de quem ensina e quem aprende vêm passando por processos constantes de transformação. Para Charlot (2005, p. 77), a compreensão do sujeito que aprende, como também do sujeito que ensina é determinante para o que se estabeleça a relação com o saber. O autor configura educação, como a troca entre estes dois sujeitos, o jovem que precisa do adulto para a transmissão da experiência humana e o adulto que se sente comovido frente a nova geração, e precisa transmitir uma herança humana.

O docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante de uma instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (Charlot, 2005, p. 77).

Nesta relação, o aprendiz precisa do professor, pois está à espera da transmissão de uma experiência humana, e o professor precisa transmitir uma herança humana. Portanto, o ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, a que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social” (Charlot, 2005, p. 77-78).

Charlot (2005) destaca que o professor precisa estar ciente dos processos de saber e

aprender dentro e fora de sala de aula, pois denomina “ideia de ensino” o processo que “[...] implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de ‘construção’, de ‘apropriação’” (Charlot, 2005, p. 90).

Este ensino centra-se em três pontos: o aprender ou saber, que é o compartilhamento de conhecimento e o objetivo do ensino, o professor que é o mediador entre conhecimento e alunos, e, este último, que é denominado como aprendiz. Por isso, é de suma importância compreender a relação do docente com o ensinar, no âmbito da teoria da relação com o saber, implica entender como o professor se relaciona com o ensino no cotidiano escolar, evocando seus desejos, medos, anseios, incertezas, entre outros.

Compreender a educação como uma condição antropológica, como propõe Charlot (2000, p. 78), é compreender que toda relação com o saber, é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Quando no processo de aprendizagem, o aprendiz se sente humano, membro de um grupo social e cultural, e em construção de si mesmo, estabelece-se assim uma relação de sentido. “A relação com o mundo como relação de sentido é específica do homem” (Charlot, 2020, p. 291). Nesse sentido, a relação ao saber não é indissociável da história e subjetividade do sujeito, é justamente uma relação epistêmica, identitária e social em que

O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade (Charlot, 2005, p. 45).

O fazer da instituição escola ao longo do tempo, foi exigindo alterações e mudanças em seu processo pedagógico, com a política universal da “educação para todos”, movimento que se deu por instituições internacionais, mobiliza um cumprimento de metas estabelecidas no exterior, reproduzidas pelos sistemas públicos e tende a exigir um resultado, o sucesso escolar.

Na atualidade, em nossa sociedade, a escola é um espaço aberto para todos, símbolo de igualdade, oportunidades, e cabe ao professor como agente social e cultural favorecer a igualdade de direitos e oportunidades de aprendizagem. No entanto, esta lógica por si mesma é contraditória, ao mesmo tempo que contribui para a formação humana, transmite saberes, instrui, educa, forma, é ele como agente social, que reproduz as desigualdades sociais.

Não há dúvida que a tensão faz parte do cotidiano do contexto escolar, impactando no exercício profissional dos docentes, como também nas outras relações que se estabelecem dentro da escola.

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades. A escola é também locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente, verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens (Abramovay, 2005, p. 29).

Esta tensão mencionada pela autora (2005) perpassa pela compreensão do ofício do professor, este profissional instituído para a prática pedagógica, para o domínio dos conteúdos e das didáticas para a efetivação da aprendizagem, como também é evidente na compreensão por partes dos estudantes, que atribui ao professor a maior parte de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar.

Na contemporaneidade, não cabe mais professor somente a função de transmissor, cabe a ele assumir uma posição de mediador da aprendizagem, para isso necessita de elementos além do domínio dos conteúdos, a sua formação não se restringe apenas ao que é proposto e ensinado na formação de ensino superior, antes de mais nada, deve ser encarada como uma relação de troca de aprendizagens, de formação e validação do aprendiz e de seu mestre, uma relação respeitosa e participativa.

Charlot (2005) chama de “ideia de ensino”, o processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula, onde o professor media os conhecimentos para que os alunos construam os seus próprios e se apropriem destes. Os alunos por sua vez, são ativos na aquisição do saber/aprender, possuem sua identidade e subjetividade, podendo mostrá-las no ambiente escolar, isto é, suas experiências, suas expectativas, sua cultura, suas referências são evidenciadas também neste contexto.

A grande questão, é que a situação de ensino na atualidade não tem o mesmo sentido para o aluno e para o professor. Os alunos vão para a escola para “passar de ano” e não para aprender, o objetivo é ter um diploma, para daí ter um bom emprego, na compreensão dos professores é que o saber é resultado da atividade intelectual do próprio aluno. O problema que está posto é a perda da compreensão da escola como espaço de aquisição do saber, daí está o grande nó do que acontece hoje em muitas escolas, divergências de compreensões e de interesses dos protagonistas da relação de ensino-aprendizagem.

Na atualidade, o que se pede aos professores é que possa, resolver os problemas, encontrando soluções, mobilizando os recursos necessários a fim de humanizar, socializar, por meio dos saberes, este se vê condicionado a atender as avaliações, (principalmente externas), em que o foco é obter resultados positivos, tornando os estudantes capazes de assimilar o máximo de informações possíveis.

A divergência de interesses e o impasse instaurado configuram o terreno propício para o surgimento de conflitos. Abramovay (2005, p. 29) identifica fatores determinantes para tal ocorrência. Primeiramente, a imposição unilateral de regras e normas por parte de educadores e gestores, desprovidas de relação direta com a função escolar. Em segundo lugar, a ausência de diálogo entre os adultos da escola, representados por professores e equipe técnico-pedagógica, e os jovens, evidenciando um desinteresse pela cultura, condições e vivências juvenis, que transcendem a mera condição de alunos.

Neste sentido, Tardif (2002) ressalta no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. “Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (Vargas, 2008, p. 143).

Portanto, cabe uma revisão do que se compreende do fazer pedagógico, urge uma revisão curricular, reformular o sentido da escola contemporânea, para que assim o professor possa mobilizar atividades e ações com o intuito de conhecer o seu público, de se permitir romper com os distanciamentos, compreender os seres humanos como sujeitos em processo de humanização, socialização e singularidade, como propõe a teoria epistêmica de Charlot. “O ser humano não é um espectador do mundo, ele é, coletivamente, individualmente, e sempre em uma história, um ator nesse mundo” (Charlot, 2021, p. 5).

Para transformar a educação que temos, para a educação que queremos, que sonhamos, deve-se partir da reformulação no processo de formação dos professores, da compreensão que este tem sobre si mesmo e do seu exercício profissional, Candau (2014, p. 41) defende

uma concepção dos professores como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores.

Nesta perspectiva, os saberes são construídos no emaranhado de experiências e práticas vividas, no encontro com o outro, na formação entre pares e no diálogo com o saber científico e acadêmico. No contexto atual, em que a crise da educação perpassa por variados segmentos da nossa sociedade o que se entende do exercício profissional de professor é quesito também de diálogo, reflexões e sobretudo de contradições, como é exposto por Candau (2014, p. 40).

Os educadores estão imersos nesta mutação, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, mas também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do

horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

A interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Os próprios professores alertam para a necessidade de se promover nas escolas momentos de interação com os alunos, de modo que eles possam passar a falar e serem ouvidos sobre questões de seu interesse.

Em contrapartida, a prática docente enfrenta desafios consideráveis. As turmas são frequentemente numerosas e a necessidade de cumprir um currículo extenso, junto a uma carga exaustiva, resulta numa sobrecarga de trabalho. Estes fatores, são alguns dentre muitos, que dificultam as relações de proximidade, espaço de diálogo, impedindo um melhor entrosamento entre professores e alunos.

Edgar Morin (2020), em sua obra: *Ensinar a viver: manifesto para mudar a Educação*, propõe uma profunda reflexão sobre os métodos e objetivos da educação atual, argumenta que o sistema educacional não está preparado para enfrentar os desafios do século XXI. Ele defende como um dos remédios para os males da educação, uma ética da compreensão, uma ética do diálogo.

A ética, cujas fontes simultaneamente muito diversas e universais são a solidariedade e a responsabilidade, não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Ela deve se formar nas mentes a partir da consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, faz parte de uma sociedade, faz parte de uma espécie. Trazemos em cada um de nós essa tríplice realidade. Qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e da consciência de pertencimento à espécie humana (Morin, 2020, p. 156).

Eis aí o desafio do professor e da educação para o momento atual. O professor é formador de seres humanos, ele possibilita a apropriação de um conjunto de significados simbólicos, são transmissores de humanidade, são portadores do essencial, no entanto são tomados por um conjunto de imposições contraditórias que os fragilizam. Sentem-se, portanto ameaçados, desvalorizados, desrespeitados, sofrem com a indiferença à sua presença e a desconsideração da sua autoridade, estes são pontos de tensão no relacionamento entre alunos e professores.

2.1.4 Gestão escolar, gestão democrática e participação na escola

Gestão tem como significado o gerenciamento de recursos, materiais, financeiros, humanos, tecnológicos, a fim de assegurar o alcance de metas. Segundo Chiavenato (2004), a

gestão é a maneira de governar organizações ou parte delas. É o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos organizacionais para alcançar determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz.

Libâneo (2012, p. 438) define gestão como os processos de chegar a uma decisão e fazer funcionar a decisão, ou seja, é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. O autor (2012, p. 447) complementa mais adiante que

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

Para haver uma gestão democrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que as relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Abramovay (2021, p. 52) complementa que a ação pedagógica na escola é um trabalho, e como tal não pode ser feito por improviso, demanda planejamento e compromisso coletivo.

Uma das vias indicadas para fortalecer ou criar os ambientes educacionais de forma segura e participativa é estabelecer uma comunicação aberta, com relações de confiança que permitam o diálogo. Compartilhar os desafios que se apresentam à escola com todos seus integrantes (alunos, pais, professores, funcionários, gestores) é uma forma de mobilizar a todos em prol das melhores estratégias de enfrentamento a esses desafios.

A gestão escolar configura-se como um processo contínuo de tomada de decisões, que envolve a participação de diversos agentes, incluindo professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade em geral. Nesse sentido, a construção da gestão não deve ser um processo autoritário ou isolado, mas sim coletivo, com o envolvimento de todos os agentes nas discussões e decisões. Conforme explicado,

A organização do trabalho pedagógico representa a autonomia das escolas, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) em vigor, ao explicitar que a responsabilidade de cada estabelecimento de ensino ao construir sua proposta pedagógica. O modo como a escola se organiza está diretamente relacionado a sua concepção de educação e de sociedade (Abramovay, 2021, p. 51).

A gestão democrática, fundamentada na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), emerge como um modelo essencial para a promoção da participação social e a integração da escola com a comunidade. Além de ser um elemento significativo para o funcionamento institucional e a qualidade do ensino, a

gestão democrática possibilita a criação de espaços participativos que fomentam a vivência democrática, a solidariedade, a reciprocidade e a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

Recorrendo mais uma vez as definições de Libâneo (2012), este considera que a gestão democrática é dividida em quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrática-participativa. Neste cenário, vale destacar a concepção democrática-participativa, que na concepção do autor,

baseia-se na relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (Libâneo, 2012, p. 446-447).

Assim, deve-se compreender “a escola como espaço de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas, além da formação de competências para a participação da vida social, econômica e cultural”, como nos aponta Libâneo (2012, p. 451-452).

Abramovay (2021, p. 39) revela que uma pesquisa inédita no Brasil (Montoya et al., 2020) mostrou que 95% dos docentes pesquisados estavam de acordo com a premissa de que para ser um bom professor é fundamental a garantia de um bom clima escolar o que significa ter na sala de aula um ambiente que respeite as normas, que motive os alunos e resolva os conflitos.

Em agosto de 2023, a Lei 14.644, de 2023 foi publicada na edição do *Diário Oficial da União*. A norma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) para incluir, entre as incumbências de estados, municípios, Distrito Federal e respectivos estabelecimentos de ensino, a instituição de conselhos escolares e, no caso dos entes federados, de fóruns dos conselhos escolares.

O conselho escolar é composto por diretor da escola e representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares. Já o fórum dos conselhos escolares é um colegiado de caráter deliberativo formado por dois representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino, além de dois representantes de cada conselho escolar da localidade.

A propósito, Henry (1996, p. 108), investigadora australiana, afirma que a escola tende a funcionar de acordo com

o *status quo* de dominação branca e de classe média superior. Os grupos não dominantes representando a diversidade na escola cujas vozes não têm tradicionalmente sido ouvidas incluem aqueles definidos por raça, linguagem,

gênero, orientação sexual, estruturas familiares alternativas, classe social, incapacidade bilinguismo e os que têm um estatuto apátrida ou refugiado. [...] Ao mesmo tempo que saliento categorias de pais, quero destacar que pode haver tanta diversidade dentro como entre grupos [...] a cultura dominante da escola pública é branca, masculina e heterossexual.

Recentemente, após uma reconfiguração individual não só da escola e da família, mas também da relação entre si, nunca os pais foram tão interventivos e reivindicativos como atualmente são, não apenas na base da igualdade e da representatividade, mas também no respeito pela diferença e pela identidade individual.

Afinal, a parceria entre a escola, a família e a sociedade é muito importante para consolidar a qualidade da gestão escolar, uma gestão democrática e participação na escola, como também para implementar políticas e programas contra violências e a manutenção da paz no contexto escolar.

Em seguida, apresentamos o item 2.2 *Políticas e programas contra violências e paz nas escolas*, considerando a relevância dessa discussão e reflexões para a compreensão desta pesquisa.

2.2 Políticas e programas contra violências e paz nas escolas

Em meados do século XX, em um mundo traumatizado pelos acontecimentos caóticos, surgiram os primeiros esforços sistematizados para compreender e prevenir o horror das guerras. O "*Institut Français de Polémologie*", o Laboratório de Pesquisa da Paz de Theodore Lenz, em Saint Louis, e a difusão do "*Journal of Conflict Resolution*", na Universidade de Michigan, em 1957 (Diskin, 2009, p. 22), representaram marcos pioneiros nesse movimento.

Johan Galtung, em 1959, na cidade de Oslo (Noruega), fundou o Instituto de Investigação para a Paz (*Peace Research*), conferindo-lhe relevância mundial, em um momento em que a Guerra Fria intensificava as tensões internacionais. Esses estudos, com o objetivo de compreender a gênese dos conflitos e as possíveis medidas para a prevenção, diminuição e suplantação, com aporte teórico e científico, embasaram o caminho para a consolidação do conceito de Cultura de Paz.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, assumiu um papel central na promoção dessa cultura. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), braço da ONU, liderou iniciativas para disseminar valores de paz e não-violência. A "Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz", adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1999, e a subsequente declaração do "Ano Internacional da Cultura de Paz" e da "Década Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as

Crianças do Mundo", representaram marcos importantes nesse processo, consolidando a Cultura de Paz como um pilar fundamental para a construção de um mundo mais pacífico e justo, em um contexto global ainda marcado por conflitos regionais e desafios à segurança internacional.

De acordo com o relatório do Desenvolvimento Humano (ONU, 1999), definiu-se cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações. Cabe então, assumir a cultura de paz como uma estratégia política para transformação da realidade social.

Diante do que já foi exposto acerca do assunto “violência na escola”, violência escolar, consideramos que esta pauta demanda ser uma das prioridades educacionais, que precisa estar correlacionada com a comunidade, com a gestão escolar, com a visão dos docentes e discentes em prol de implementar um novo modelo de intervenção educativa.

São muitos os fatores que contribuem para a necessidade de políticas e programas contra violências, dentre eles, podemos enumerar: o aumento da ocorrência e da gravidade de situações de conflitos e comportamentos antissociais, o reduzido leque ou ausência de competências na resolução dos conflitos manifestada pelas crianças e jovens; a necessidade de delegar para os alunos uma parte do poder na gestão de conflitos, responsabilizando-os pela harmonia social da escola, e de promover lideranças entre pares eficazes.

Ao longo dos anos, foram suscitadas algumas estratégias que visam diminuir o problema da violência. Segundo Lopes Neto (2005, p. 169), “as ações são relativamente simples e de baixo custo, podendo ser incluídas no cotidiano das escolas, inserindo-as como temas transversais em todos os momentos da vida escolar”.

Na sala de aula, por exemplo, pode ser utilizada uma gama de recursos pedagógicos e atividades que podem ser adotadas pelo docente a fim de propor a discussão sobre o *bullying* e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão dos alunos acerca dessas agressões, dos seus danos e da importância do respeito às diferenças. Diante da realidade complexa da violência escolar, reconhecemos que soluções simplistas são insuficientes. A superação desse desafio exige um esforço conjunto do Estado e da sociedade, materializado em políticas públicas sistêmicas.

Nesse sentido, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/MG, 2008, p. 5) define políticas públicas como um conjunto abrangente de ações, metas e planos elaborados pelos governos em diferentes níveis (nacional, estadual ou

municipal) com o objetivo de promover o bem-estar social e atender ao interesse público.

Essa definição ressalta a importância de um planejamento abrangente e da participação social na formulação e implementação de políticas eficazes. Para combater a violência escolar, é necessário um plano de ação que envolva diversos setores da sociedade, parcerias entre órgãos governamentais e não governamentais, avaliação sistemática das ações, revisão curricular e a inserção da comunidade na tomada de decisões.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Essa legislação determina que ambientes educacionais, clubes e agremiações recreativas adotem medidas de prevenção, diagnóstico, conscientização e combate a todas as formas de violência, especialmente o *bullying*. A Lei nº 13.185/2015 representa um importante instrumento legal para orientar as ações das instituições na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Em 2018, foi aprovada a Lei 13.663, que reforça a anterior, focando, principalmente, na atuação das escolas. Além das ações preventivas e de combate à intimidação sistemática no âmbito dos espaços escolares, ela institui o dever das instituições de ensino de promover a cultura da paz. Esta Lei inclui os seguintes incisos no caput do artigo 12 da LDB 9.394/96:

IX – Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas.

X – Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

A Cultura de Paz aplicada às escolas consiste em ensinar às crianças, adolescentes e jovens como buscar a solução de seus conflitos, criando climas de paz. Isso pode ser feito através da comunicação assertiva, para que o aluno se expresse, ouvindo com atenção o que ele fala e fomentando a resolução de conflitos por meio do diálogo, da tolerância, do respeito e da garantia dos direitos humanos.

Ambas as leis visam garantir o direito de firmar convênios e estabelecer parcerias para a correta aplicação do programa. Caso os estabelecimentos de ensino sejam omissos no que tange ao cumprimento dessa atribuição, podem ser responsabilizados nas esferas cível (reparação por danos morais às vítimas) e/ou jurídica (suspensão da licença de funcionamento ou outras penalidades).

Os direitos humanos defendem uma formação e educação orientada para o exercício da cidadania, tal como expresso na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), o que se observa é que, apesar de sua previsão legal, os princípios e valores concernentes aos direitos humanos geralmente não são abordados, nem vivenciados nas

escolas públicas brasileiras (Pereira, 2020).

Os documentos normativos citados acima têm como propósito assegurar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, portanto “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7)

O Programa Abrindo Espaços é uma das iniciativas da UNESCO (2000) desenvolvido em parceria com Governos de alguns Estados brasileiros, como Bahia, Mato Grosso, Pernambuco e Rio de Janeiro. Consiste na abertura das escolas nos finais de semana e na disponibilização de espaços alternativos para os jovens, nos quais são oferecidas atividades culturais, artísticas e esportivas, com o objetivo de colaborar com a comunidade durante os finais de semana e redefinindo a relação jovem-escola-comunidade, construindo espaços para a cidadania (Abramovay, 2006, p. 366).

De acordo com Franco (2020, p. 137),

é de suma importância a parceria dos profissionais da educação com profissionais de demais áreas, bem como da escola com demais instituições sociais, sobretudo da saúde, pois desta forma agregam-se diferentes conhecimentos e perspectivas que contribuem entre si para um olhar mais abrangente sobre o *Bullying*, contemplando todas as necessidades de mediação e enfrentamento, e, apesar de recente e ainda sem resultados, ansiamos que a Lei promulgada chegue às redes públicas por meio de políticas, propiciando a diminuição das ocorrências de *Bullying*.

A Lei nº 13.935/2019, mencionada pela autora (2020), dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, visando promover ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

No mês de julho de 2023, foi criado um grupo de trabalho sobre violência nas escolas, em virtude principalmente do ataque à creche Cantinho Bom Pastor, em Blumenau (SC). Segundo o relator, Cara (2023), o GT dispôs-se discutir a implementação de uma política nacional de combate à violência nas escolas. Depois de quatro meses de atuação, o GT sobre violência nas escolas apresentou uma série de sugestões para orientar o poder público no combate ao problema, o relatório traz uma série de sugestões de projetos de Leis afim de combater a violência escolar. Pensar estratégias para reduzir a violência escolar, é uma ação interventiva, no entanto, além das intervenções, é preciso também se prevenir, se antecipar, não somente lidar com as consequências, mas se sobrepor às causas, de modo a promover a redução da violência. É neste sentido, que surge a cultura de paz.

A Educação em Direitos humanos (EDH), conforme nos afirma Benevides (2002), trata-

se da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência, das práticas cotidianas, dos valores, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Neste sentido, a educação brasileira, em parceria com as Nações Unidas, propõe alguns objetivos, estes fazem parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, dentre eles destacam-se, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação. Além disso, visa garantir a equidade no acesso, permanência e sucesso em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, especialmente para grupos em situação de vulnerabilidade.

Dentre os objetivos, vale destacar o que nos indica o objetivo 4, no item 4.7

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (IBGE, 2017, p. 30).

Abramovay (2005, p. 30), em suas considerações sobre pesquisas acerca da violência, chega à conclusão de que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, para isso, é preciso criar um ambiente em que alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidade se sintam pertencentes ao universo escolar, assim, é possível restabelecer vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de identidades.

Tendo como construção de identidade a mais importante delas, a dimensão humana. A compreensão das características que unem a uma definição, relacionada a condição humana é a relação complexa da interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Esses elementos se unem e criam a tapeçaria da experiência humana, com toda a sua diversidade e complexidade.

Hannah Arendt (1958), em sua obra *A condição humana*, de 1958, traz a problemática de definir a condição humana, e sustenta uma teoria inspiradora, acerca do nascimento e da ação. Assim, a natureza humana se resume ao nascer e morrer, e neste intervalo, o que o homem é capaz de realizar, de tomar decisões, ou seja, através do direito de agir do ser, podendo desenvolver valores morais, sociais e políticos.

Pensar a condição humana tornou-se uma exigência inadiável, principalmente após as experiências catastróficas das duas grandes guerras do século XX. A convenção da ONU em 1948, que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), foi um marco neste contexto. A DUDH (1948) enfatizou a necessidade de proteger a dignidade e os direitos

fundamentais de todos os seres humanos, reforçando a importância de um compromisso global com a justiça, a igualdade e a paz. Desde então, a reflexão sobre a condição humana tem sido guiada por princípios, buscando superar as marcas deixadas pelos conflitos e construir um futuro mais justo e solidário para todos.

Arendt (2010) explora a vida ativa e a maneira como os seres humanos interagem, criam e vivem juntos. A filósofa (2010) enfatiza a importância da reflexão sobre nossas ações e a necessidade de nos exercitarmos no humano para preservar nossa humanidade. Para tanto, a linguagem é vista como ferramenta essencial para criar proposições que regulam e legitimam as interações sociais. É a partir da linguagem que os seres humanos conseguem pensar coletivamente e criar um senso de comunidade, nela que encontramos a base para o que temos em comum, e é através dela que podemos compreender e exercer nossa condição humana.

Nessa direção, pensar a condição humana significa, “pensar o que estamos fazendo” segundo Arendt (2010, p. 6), o que consiste em exercitar-se no humano, para que o humano não negue a si mesmo. Para Dadoun (1998), o conceito de “*homo violens*” destaca que a violência não é apenas um comportamento eventual, mas uma parte essencial da condição humana. No entanto, ao reconhecer a violência como uma parte fundamental da condição humana, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para lidar com ela e promover uma convivência mais pacífica e justa.

De acordo com Candau (2008), os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E, no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que este termo seja – pós-modernidade (Candau, 2008, p. 46).

A temática da Educação em Direitos Humanos teve destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993, transformando-se em tema prioritário na década seguinte para as Nações Unidas, através da Resolução n.º 59/113, de 2004, que criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, 30 de maio de 2012, dispõe sobre um “conjunto de direitos civis, políticos e sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (Brasil, 2012).

O Brasil, diante do cenário internacional, criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos – PNDH (1996), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003) como documento específico da educação nessa área.

Conforme o PNEDH-3 (2009), a Educação em Direitos Humanos é compreendida como

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (Brasil, 2009, p. 25).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH (Brasil, 2003), apresentou uma visão pública, visando aprofundar o compromisso e responsabilidade do estado brasileiro com a realização dos direitos humanos de todas as pessoas. Assim, o PNEDH, reformulado posteriormente, em sua terceira versão, denominado de PNDH-3 (Brasil, 2009), estabelece alguns objetivos que possibilitam uma formação continuada em Direitos Humanos capazes de consolidá-los e expandi-los. Assim, explicita que

a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (Brasil, 2010, p. 185)

Portanto, a formação docente nas diversas áreas de conhecimento é imprescindível para a implantação de políticas de Educação em Direitos Humanos, considerando que esses conteúdos não fizeram parte da formação de várias gerações e, ainda, estão à margem dos currículos

a função do professor é imprescindível na consolidação da educação em Direitos Humanos. As regulamentações existem. Porém, é preciso que haja uma implementação dos programas, por meio de políticas públicas. Mas todo esse arcabouço restará inócuo se os docentes não tiverem conhecimento sobre o tema (Eliezer; Souza; Ferreira, 2020, p. 22).

Nesse sentido, a revisão do currículo, no que tange a educação básica, bem como a educação superior, revela-se como uma ação essencial, há de se construir um currículo voltado para a inclusão de novos saberes, como os relacionados com os valores e princípios que orientam os direitos humanos.

Para isso, Vinha (2021, p. 100) propõe que

Deve haver espaço no currículo escolar para que as competências sociais e emocionais, assim como a convivência e a moral, sejam trabalhadas com os alunos. É válido oferecer sistematicamente oportunidades em que possam refletir e debater sobre os dilemas de nossa sociedade, os conflitos de valores, os princípios e as normas, formas mais justas e eficazes de resolver conflitos, entre outros. Isso pode ocorrer pela inserção de uma “disciplina” na grade horária, para a realização tanto das assembleias de classe quanto dos procedimentos ativos de educação sociomoral e emocional. Não se trata de transmissão direta de conhecimentos, que é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, mas de expor ao aluno a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão de modo emancipador.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é preciso desenvolver nos alunos as competências necessárias para resolver problemas e conflitos, relacionar-se positivamente consigo e com as demais pessoas, assumir a gestão de sua vida com responsabilidade, tomar decisões, atuar com sentido crítico e ético, empreender ações para transformar o meio.

Gonçalves (2017), ao realizar um estudo sobre as estruturas curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia, por exemplo, identificou uma ausência de componentes curriculares e conteúdos que favoreçam a mediação de conflitos na escola, de modo que docentes terminam atuando diante dos problemas relacionais pautados em senso comum ou, o que é ainda pior, não reconhecem o trabalho de convivência como algo com que as escolas precisam se ocupar.

Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa, plural e diversa. Abramovay (2021) reflete sobre qual formação desejamos para a juventude e o tipo de sociedade que queremos construir e explica que

a convivência na escola que visa à formação de personalidades autônomas deve ser democratizadora, onde as atitudes e normas são frequentemente avaliadas, a partir de princípios morais, em que há a promoção de práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, participação, cooperação, diversidade, justiça, respeito e solidariedade (Abramovay, 2021, p. 98).

Mais adiante, refletindo sobre o currículo escolar, a autora (2021) complementa que

Deve haver espaço no currículo escolar para que as competências sociais e emocionais, assim como a convivência e a moral, sejam trabalhadas com os alunos. É válido oferecer sistematicamente oportunidades em que possam refletir e debater sobre os dilemas de nossa sociedade, os conflitos de valores, os princípios e as normas, formas mais justas e eficazes de resolver conflitos,

entre outros. Isso pode ocorrer pela inserção de uma “disciplina” na grade horária, para a realização tanto das assembleias de classe quanto dos procedimentos ativos de educação sociomoral e emocional (Abramovay, 2021, p. 100).

Além disso, a escola é um espaço de socialização, de convivência, daí a importância de estimular a reflexão crítica sobre as atitudes próprias e dos outros, desenvolver a empatia, o respeito, a tolerância à diversidade, entre outros. Este espaço é ideal para o desenvolvimento de práticas democráticas, para a aprendizagem da vivência no espaço público.

É fato. O clima escolar influencia a motivação para aprender e contribui para o desenvolvimento emocional e social. A criação de um ambiente que envolva toda a comunidade escolar requer intencionalidade, planejamento por parte da direção, diálogo com a comunidade e parceria entre família e escola. Pode-se definir clima escolar como

o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar decorrentes das experiências vividas nesse contexto. Um clima positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender e está ligado ao bom desempenho, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar de todos (Vinha, 2021, p. 101).

De acordo com Libâneo (2007, p. 76), é fundamental perguntar que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele, a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a realizar o melhor trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Corroborando com esta reflexão, cabe ao professor estar atento a sua época, às necessidades e dialogicidade do sujeito na sua formação pessoal e na sua formação profissional, é na experiência, na vivência e na compreensão da relação entre quem ensina e quem aprende que vai se formando o professor.

A esse respeito, Fontana (2010, p. 50) afirma que,

Na trama de relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e das relações no interior e no exterior do corpo docente.

Sendo assim, a formação do professor tem como objetivo capacitá-lo para a transmissão de saberes e o domínio da prática pedagógica. No entanto, Tardif (2002) aponta uma lacuna nos cursos de formação, que ainda priorizam a formação disciplinar em detrimento da integração entre teoria e prática, pois considera

estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas,

psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (Tardif, 2002, p. 241).

Segundo Charlot (2007, p. 92-93), o indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluindo aí os saberes necessários.

Neste sentido, com a finalidade de produzir mudanças significativas, de promover reflexões sobre a realidade, buscar compreender o papel do professor, neste processo, é de suma importância. Para repensar o fazer do professor, de repensar a função da escola e de mudar os rumos da educação, é preciso definir qual o sentido do ensino.

Sobre essa questão acerca da formação do professor, Charlot (2005, p. 85) chama a atenção para

O que se pede hoje aos professores é que resolvam os problemas encontrando as soluções (inovação) e mobilizando os recursos necessários (parceria). É nesse sentido que o ensino não é mais definido nem como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada).

Nessa perspectiva, os professores não apenas abraçam a missão crucial de disseminar o conhecimento, moldar jovens para o mercado de trabalho dinâmico e formar cidadãos engajados em nossa sociedade, mas também personificam a figura do trabalhador em constante tensão, equilibrando as demandas pedagógicas com as pressões administrativas, as expectativas dos alunos e da comunidade, e a busca por valorização profissional em um cenário social complexo e, por vezes, desafiador.

As tensões e conflitos inerentes ao cotidiano escolar podem gerar inúmeras deficiências na educação. De acordo com Charlot (2020, p. 63), a educação contemporânea enfrenta diversas contradições. De um lado, decorre um discurso sobre criatividade, inovação, espírito de equipe. Do outro, conservadorismo social, individualismo egoísta, concorrência como princípio de vida, inclusive de forma até implacável. É o que podemos acompanhar na seleção de estudantes para entrarem no Ensino Superior, para ingressar nos cursos mais desejados.

Sob essa perspectiva, os professores assumem a missão da transmissão do saber, a formação de jovens para atuarem no mercado de trabalho e para serem cidadãos plenos em nossa sociedade, mas também são os funcionários/trabalhadores da contradição.

Em sua prática no cotidiano das escolas, vivem permeados por dicotomias, se deparam com a contradição entre o ideal de uma educação transformadora, que promove o pensamento crítico e a autonomia, e as pressões do sistema educacional, como currículos engessados,

avaliações externas focadas em desempenho quantitativo e a necessidade de preparar alunos para um mercado competitivo.

Em seguida, apresentamos o item 2.3 *Da relação com o saber*, considerando a base teórica que fundamenta a pesquisa como um alicerce essencial para a análise e interpretação dos dados coletados.

2.4 Da relação com o saber

De acordo com a teoria de Bernard Charlot (2000), apresentada na obra “Da relação com o saber – Elementos para uma teoria”, a educação é definida em sua função antropológica como um processo de humanização, socialização e singularização.

Para o autor (2000, p.56), toda relação com o saber configura-se também como uma relação intrínseca com o mundo, com os outros e consigo mesmo, abrangendo o mundo como um sistema de significados e como um espaço dinâmico de atividades inscritas no tempo.

Para investigar a relação com o saber, Charlot (2000, p. 79) explicita que o pesquisador direciona seu estudo para as relações estabelecidas com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações e normas relacionais, entre outros elementos, desde que a questão do aprender e do saber esteja centralmente envolvida.

Tomemos como conceito que a relação com o saber é um conjunto organizado de relações. Quando, na própria atividade de aprendizagem, ele se sente humano, membro de um grupo social e cultural, em construção de si mesmo, numa relação de sentido. (Charlot, 2020, p. 291).

As pesquisas realizadas por Charlot (2000) e seu grupo ESCOL, tiveram como instrumentos de pesquisa os inventários de saber, estes apresentados de forma escrita e acompanhados de entrevistas semidirigidas aprofundadas. O autor argumenta que o saber não é um ato isolado, mas uma relação que se estrutura pelo sentido, através das relações sociais e contextuais. O autor reforça a ideia de que é preciso estudar como os indivíduos se relacionam com o saber e como isso influencia o processo de aprendizagem.

Em sua abordagem teórica, Charlot propõe uma reflexão crítica sobre o conceito de fracasso escolar, questionando sua existência como fenômeno a ser estudado. Para o autor, tal concepção decorre de uma leitura negativa da realidade, tipicamente fundamentada na causalidade da falta e ancorada nos conceitos de fracasso escolar, deficiência sociocultural e exclusão.

Charlot (2000) afirma que “O fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável”

e propõe como foco central desconstruir o conceito de fracasso escolar como objeto sociomediático, ou seja, ele esclarece o sentido genérico e o modo cômodo de designar um conjunto de fenômenos observáveis e comprovados pelo senso comum, tomando como referência a relação com o saber, os fenômenos empíricos que designam as situações nas quais os alunos se encontram na escola, na história, nas condutas e nos discursos.

A crítica de Charlot ao conceito de "fracasso escolar" como uma deficiência intrínseca ao aluno pode ser transposta para a análise da violência. Em vez de rotular alunos como "violentos" de forma enviesada, a perspectiva da relação com o saber nos convida a compreender a violência como uma manifestação complexa, enraizada nas relações que os indivíduos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o próprio contexto escolar. A violência pode ser vista, em alguns casos, como uma forma distorcida de se relacionar, de buscar reconhecimento ou de expressar frustrações que não encontram outros canais de manifestação.

Em segundo lugar, a ênfase na singularidade da experiência de cada um e na influência de suas diversas relações (familiares, sociais, com o saber) é crucial. A violência escolar não emerge em um vácuo; ela está imbricada nas histórias de vida dos estudantes, em suas experiências prévias, em suas dificuldades de aprendizagem e em suas percepções sobre o sentido da escola e do conhecimento. Um aluno com uma relação fragilizada com o saber, que não encontra significado nas atividades escolares ou que experimenta repetidamente o insucesso, pode desenvolver sentimentos de frustração, raiva e exclusão que, em certas circunstâncias, podem se manifestar através de comportamentos violentos.

Nessa lógica, Charlot (2000) situa o aluno como um sujeito e ser social que tem necessidade de aprender, obter e possuir conhecimento de diversos tipos, amplia a discussão com a teoria da subjetivação. Para fundamentar as bases de sua teoria, o teórico parte da perspectiva antropológica, sob a influência do filósofo alemão Immanuel Kant, que aparece em sua obra *La pedagogia*, na tradução para o português intitulado *Sobre a Pedagogia*: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 2021, p. 57). A relação que o sujeito estabelece com o saber é impulsionada pelo desejo e se manifesta em um mundo social no qual ele ocupa uma posição ativa (Charlot, 2000).

A compreensão do engajamento individual no processo de aprendizagem e na construção da relação com o saber perpassa a articulação dos conceitos de mobilização, atividade e sentido. Inicialmente, Charlot (2000) postula que a aprendizagem demanda mobilização, um movimento intencional do sujeito que envolve seus recursos cognitivos, afetivos e corporais na apropriação do conhecimento, processo este intrinsecamente ligado ao

desejo de aprender, ao interesse pelo objeto e à percepção de sua relevância.

Essa mobilização se concretiza por meio da atividade do sujeito, um trabalho intelectual e, por vezes, físico, que pode manifestar-se interna ou externamente, sendo a qualidade e a intensidade dessa atividade determinantes para a efetividade da aprendizagem, transcendendo a mera presença física.

Por fim, a mobilização e a atividade são profundamente influenciadas pelo sentido que o sujeito confere ao saber e à tarefa de aprender; a percepção de relevância para a vida, projetos e compreensão do mundo intensifica o engajamento, enquanto a ausência de sentido pode gerar desmotivação e dificuldades.

Em suma, a teoria de Charlot enfatiza que a aprendizagem efetiva se alicerça na mobilização do sujeito, expressa em sua atividade, ambos intrinsecamente condicionados pelo sentido atribuído ao saber, sendo imprescindível para as práticas pedagógicas compreenderem esses elementos a fim de fomentar uma relação positiva e produtiva com o conhecimento.

Neste sentido, o homem é definido enquanto sujeito de saber, o saber é considerado uma construção histórica e coletiva do qual o sujeito se apropria, desde que este sujeito esteja em relação com o mundo. Desta forma, há a definição das três figuras do aprender: constituição de um universo de saberes-objetos; ação no mundo; e regulação da relação com os outros e consigo mesmo.

Charlot (2000) postula que a relação com o saber é a interação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com o outro, integrando a apreensão do mundo como um conjunto de significados e sua vivência como um espaço de atividades, inscrita no tempo (p. 78). Portanto, aprender, deve ser compreendido como como uma forma de apropriação do mundo. Estar em relação com o mundo, é estar em relação com os sistemas simbólicos, principalmente com a linguagem, afirma que o sujeito está imerso nessas relações de saber, e o saber se constrói em relações sociais de saber.

Por fim, considera que várias disciplinas podem contribuir para uma teoria da relação com o saber, cada uma escolherá sua abordagem, mas todas devem ter presentes a totalidade dos dados dos problemas, devendo levar em consideração (um sujeito, em relação com outros sujeitos, presa a dinâmica do desejo, falante, atuante, construindo-se uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, engajado em mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais (Charlot, 2000, p. 85-86).

O professor, em relação ao saber, está imerso na cultura escolar, possibilitando a apropriação de um conjunto de representações e significados simbólicos nas relações com os

interlocutores, sejam alunos, pais, coordenadores, outros professores e comunidade. Charlot concentra-se na relação com o saber, analisando como a educação pode humanizar ao criar vínculos significativos entre o aluno, o conhecimento e sua realidade social.

Em suma, a epistemologia da relação com o saber proposta por Charlot (2000) oferece um quadro teórico para analisar a violência escolar que vai além de rótulos e explicações simplistas. Ela nos convida a considerar a complexidade das relações que os alunos estabelecem, o sentido que atribuem à escola e ao aprendizado, e como as dificuldades nessa relação podem, em certos contextos, estar ligadas a comportamentos violentos.

A teoria da relação com o saber implica fazer uma leitura positiva dessa realidade; ligue-se a experiência dos alunos, a sua interpretação do mundo, da sua atividade. É importante considerar a distinção que Charlot faz em relação a leitura negativa e positiva da realidade. A leitura positiva é “uma postura epistemológica e metodológica, é prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que falham e às suas carências” (Charlot, 2000, p. 30) e está pautada sobre o que a escola oferece.

A partir dessa compreensão,

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

Essa perspectiva teórica implica adotar uma leitura positiva dessa realidade, ou seja, direcionar o olhar para o que os indivíduos realizam, suas conquistas, seus atributos e sua essência, em vez de se concentrar unicamente em suas falhas e carências. Ao aplicar essa lente à violência escolar, busca-se compreender as dinâmicas subjacentes a partir da perspectiva dos próprios alunos, valorizando suas ações e interpretações como elementos chave para a intervenção e a construção de um ambiente escolar mais positivo.

Nesse sentido, por fim, podemos finalizar esta Parte II, considerando que a presente pesquisa investigou a concepção de professores diante das situações de violência no cotidiano escolar de uma escola pública em Vitória da Conquista - BA, adotando uma leitura positiva que se conecta às experiências de mundo e às possíveis interpretações dos docentes. Na condição de sujeitos singulares e sociais, foram investigadas as narrativas sobre as violências, buscando identificar as ferramentas e os saberes utilizados para enfrentar os problemas e conflitos

vivenciados, bem como compreender e analisar as estratégias de resolução de conflitos e as iniciativas de diminuição da violência implementadas no contexto escolar.

Afinal, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (Charlot, 2020, 2013, 2008, 2007, 2002, 2000) foi uma contribuição fundamental para chamar a atenção da escola para o saber como sentido e prazer e, para tanto, é preciso tomar algumas lições com o pensamento de Bernard Charlot, para buscar estratégias para derrubar as barreiras, as muralhas que se mantem em pé, construídas por/de algumas ideias preconcebidas sobre as causas do fracasso escolar e transgredir os preconceitos, os mitos e tabus para, então, anunciar uma construção de novas ideias plurais e multidimensionais, a ideia de uma sociologia do sujeito e, também adotar uma teoria que se utilize de uma linguagem acessível para todos os alunos e alunas. Com isso, contribuir com o combate a todo e qualquer tipologia da violência nos ambientes e espaços escolares.

PARTE III

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade (Humberto Maturana, 2024, p. 269).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste item, detalhamos o percurso metodológico seguido pela pesquisa, explicando como foi estruturada a organização desta dissertação. Isso inclui a seleção do material, os métodos e os procedimentos metodológicos, todos alinhados com os objetivos estabelecidos para responder à questão-problema de pesquisa, além de apresentar os instrumentos definidos para a coleta de dados e a abordagem teórica que embasa o tratamento, a análise e as interpretações dos dados.

Esta pesquisa foi dividida em três etapas: a primeira, a Etapa I - da pesquisa exploratória, que teve por finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a delimitação do tema/objeto de estudo, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Esse é “o tipo de pesquisa que apresenta menor rigidez no planejamento, pois é planejada com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2002, p. 41).

Esta abordagem foi realizada entre os meses de março de 2023 e agosto de 2024, período utilizado para a delimitação do tema/objeto de estudo, realizar o levantamento de dados para elaboração do projeto, uma revisão bibliográfica da literatura existente, a análise de documentos sobre o assunto/tema de estudo e posteriormente uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Para Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória é aquela que têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o tema/objeto de estudo e problema, no intuito de torná-lo mais explícito, com clareza, descrição consistente e adequada e levar a construção de hipóteses e/ou proposições de pesquisa, incluindo o levantamento bibliográfico, a análise documental e questionários/formulários e/ou entrevistas.

A partir do levantamento de dados sobre a literatura existente, foi possível identificar os principais autores e especialistas que discutem a temática. Gil (2010, p. 45) esclarece que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa foi fundamental para a construção do referencial teórico desta investigação e permitiu à pesquisadora analisar e interpretar o conhecimento existente sobre determinado tema, além de identificar lacunas e novas possibilidades de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória deu subsídio para a construção das bases teóricas do quadro teórico-conceitual e metodológico, elementos fundamentais para a elaboração do projeto de pesquisa, que foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Assim, o projeto de pesquisa, juntamente com os anexos solicitados na Plataforma Brasil foram submetidos ao comitê de ética da UESB, no dia 05 de dezembro de 2023, para apreciação, avaliação e aprovação, seguindo as normas e orientações disponibilizadas na plataforma.

Este estudo desenvolvido com os professores do EMG passou pelas etapas de diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa, após o consentimento dos interlocutores que se dispuseram a participar deste estudo, e também após a aprovação do projeto de pesquisa, as entrevistas foram conduzidas de maneira ética, prezando pelo conforto dos professores colaboradores.

A Etapa II – da pesquisa propriamente dita (descritiva), momento da pesquisa de campo, foi dividida em duas Fases: Fase I – da coleta de dados na escola-campo e a Fase II – do Tratamento, análise, interpretação e resultado dos dados coletados no campo, com base no método qualitativo. E, por último, a Etapa III – da escrita da dissertação. Na Etapa II da pesquisa de campo foi aplicada a abordagem descritiva e teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme o parecer nº 6.644.666, emitido em 8 de fevereiro de 2024.

A Fase 1, que corresponde à coleta de dados, caracterizada como pesquisa de campo, com base em Gil (2002, p. 53), foi realizada

por meio da observação direta das atividades do grupo estudados e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documento, filmagem e fotografias... Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos.

Para esta Fase, a pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário/formulário, individual, fechado e aberto, conversas formais e informais, anotações no caderno de campo e a realização da entrevista semiestruturada, instrumentos que foram tomadas como importantes para a coleta de dados. Considerando os objetivos específicos, a pesquisa também está classificada em pesquisa descritiva que, segundo Vergara (2000, p. 47),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Resta informar que esta pesquisa quanto as variáveis de investigação, classifica-se como qualitativa. Este tipo de estudo tem a possibilidade de manipular informações com o caráter subjetivo como percepções e compreensões de determinado assunto (Gil, 2008). A pesquisa de

caráter qualitativa apresentou múltiplas possibilidades e permitiu que a pesquisadora pudesse obter e analisar dados em contextos diversos e de diferentes formas.

Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 244), é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social.

Flick (2003) também contribui com essa compreensão sobre a pesquisa qualitativa e ressalta que a “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’”, compreendidos a partir das suas subjetividades e analisados conforme suas questões sociais, históricas e culturais.

Na busca de compreender um fenômeno presente na realidade do contexto escolar, a pesquisadora se lançou no *locus* da pesquisa com o objetivo de levantar dados confiáveis, com base no entendimento de que, o/a pesquisador/a qualitativo/a vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica o porquê de estudos de pesquisa qualitativa aparecerem com visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente, a pesquisa com análise de narrativa é melhor considerada a partir do estudo qualitativo.

Sobre esse entendimento, Frase e Gondim (2004, s/p.), explicam que

a entrevista em pesquisa qualitativa procura ampliar o papel do entrevistado ao fazer com o que o pesquisador mantenha uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas pré-definidas, de forma que a palavra do entrevistado possa encontrar brechas para sua expressão. É prática comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo.

Com apoio de Minayo e Sanches (1993), Frase e Gondim (2004), Gil (2002) e Vergara (2000), a pesquisadora procurou coletar dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. Daí se justifica a escolha pela entrevista narrativa, como explica Ravagnoli (2018), pois

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. Diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato (Ravagnoli, 2018, p. 2).

A pesquisa na área de Ciências Humanas compreende a interação entre seres humanos ou grupos, proveniente de entrevistas, questionários, ou ainda, segundo Demo (2002, p.10), a “pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória”. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Souza e Oliveira (2016, p. 95) lembram que,

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas, um dos nossos desafios mais cruciais é compreender a compreensão. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja a compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já.

Diante da compreensão sobre as características e tipologia da pesquisa acima descritas, nesta dissertação foi adotada como técnica, a observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, a aplicação de questionário/formulário fechado e aberto e de entrevista narrativa com professores, gestores e coordenadores da escola-campo. Outro recurso que foi utilizado foi o diário de pesquisa (Lourau, 1993) para acompanhar não somente os movimentos que ocorrem no campo, mas aquilo que atravessa a pesquisadora e, de alguma forma, lhe imprime marcas.

Desse modo, o ato de pesquisar constitui-se como experimentação, cuja transcrição ficou a cargo das notas de campo, de modo a captar a realidade, sob a leitura subjetiva da pesquisadora. Gil (2002, p. 42- 43) define a pesquisa descritiva como aquela que tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Acrescenta ainda que esse tipo de pesquisa é indispensável para obtenção de explicações científicas mais consistentes.

No decorrer da investigação, através de conversas informais entre a pesquisadora, professores e coordenação da escola-campo, foi solicitado a colaboração para a produção de uma proposta que envolvesse a comunidade escolar para o enfrentamento da violência e efetivasse a promoção da cultura de paz.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva passou a ser também tipo intervenção, pois envolveu a implementação de uma ação a fim de intervir, provocar reflexão e quiçá propor novas formas de resolver os conflitos, desejando tornar o espaço da escola mais saudável e acolhedor.

De acordo com as características já mencionadas acerca da pesquisa descritiva, segundo Gil (2008, p. 42), recorreremos também a Yin (2001, p. 20), que afirma: “a pesquisa de intervenção vai além da descrição de fenômenos, pois o pesquisador implementa mudanças no

campo para observar os efeitos dessas mudanças.

A Fase II – do tratamento, análise e resultado dos dados coletados na escola-campo, foram realizadas simultaneamente às outras etapas e fases da pesquisa.

A análise dos resultados e discussões propostas estão embasadas à luz da teoria “Da relação com o saber” de Bernard Charlot (2000, p. 30), que implica na leitura positiva, “liga-se a experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” ou seja, parte de compreender os fenômenos por aquilo que funciona, que dá certo. Segundo o autor (2000, p. 30-31),

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. [...] Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e complementamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado.

Os princípios da teoria – Da relação com o saber, se sustentam em um tripé: que a relação com o saber é ao mesmo tempo, uma educação para a humanização, socialização e singularização. A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (Charlot, 2000, p. 78).

Para melhor compreensão, esta Parte III foi organizada da seguinte forma: no item 3.1 Classificação e aspectos éticos da pesquisa; 3.2 mostramos a Revisão Sistemática de Literatura – RSL realizada na Etapa I, da pesquisa exploratória. Em seguida, mostramos o subitem 3.3 Contextualização do campo da pesquisa, 3.3.1 Território de Identidade Sudoeste Baiano, 3.3.2 Contextualização do campo da pesquisa – Vitória da Conquista-BA; 3.3.3 O campo de pesquisa, a Escola *Mahatma Gandhi* (EMG); 3.4 A entrada no campo e os primeiros contatos com os interlocutores da pesquisa; 3.4.1 Os instrumentos para a coleta de dados; 3.4.2 Coleta, tratamento e análise de dados sobre a EMG; 3.5 Resultados e discussão 3.5.1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa, 3.5.2 Sobre a violência na EMG e no seu entorno; 3.5.3 A violência e seus impactos no processo de Ensino e aprendizagem na EMG; 3.5.4 Violência nas relações interpessoais na EMG; 3.5.5 Estratégias de enfrentamento à violência; 3.5.6. Relação família-escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola; 3.5.7 Participação do profissional/professor em cursos de Prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola; 3.5.8 Cultura de paz na Escola e Educação em Direitos Humanos na EMG; 3.5.9

Resultados e discussão das Narrativas de professores sobre violências da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA e, por último, 3.6 Projeto: Escrevendo a nossa história, uma proposta-ação na EMG.

3.1 Classificação e aspectos éticos da pesquisa

Conforme o tema/objeto de estudo, o problema formulado e os objetivos estabelecidos pela presente pesquisa, a opção metodológica foi pela realização de uma pesquisa exploratória, no primeiro momento, com pretensão de elaborar o projeto de pesquisa e para a realização da pesquisa de campo, a escolha foi pela abordagem descritiva, conforme seus objetivos e, conforme exigências de sua abordagem de análise, é classificada como qualitativa, recorrendo ao apoio da abordagem quantitativa.

É importante destacar que a metodologia constitui o método pelo qual a pesquisa é desenhada, portanto, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p. 14). Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada em uma escola, sediada no município de Vitória da Conquista e, para a sua realização passou pelas etapas de apresentação, diálogo, conversas, entre pesquisadora e interlocutores da pesquisa.

Nesse processo, a ética foi uma prioridade na pesquisa e, assim, permeou todas as suas etapas. Por isso, para a entrada da pesquisadora no campo e processo de coleta de dados desta investigação, na análise de documentos, na aplicação de entrevistas, observação do/no campo, aplicação de questionários/formulários, conversas formais ou informais, em toda e qualquer dinâmica que foi realizada entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. Foi considerada a responsabilidade ética e, para que todos os elementos ficassem bem discutidas, com clareza, foi requerido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, (Brooks, 2017).

Assim, o projeto de pesquisa, juntamente com os anexos solicitados na Plataforma Brasil foram submetidos ao Comitê de Ética da UESB, para apreciação, avaliação e aprovação, seguindo as normas e orientações disponibilizadas na plataforma informada. Para tanto, foi apresentado no projeto, um cronograma que foi seguido, durante um período de dois anos – 2023-2024, obedecendo normas do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da UESB, Campus de Vitória da Conquista - BA.

Afinal, o tipo de pesquisa qualitativa de abordagem descritiva trata daquilo que não pode ou não deveria ser quantificado; “ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21) e, assim, a ética na pesquisa tornou-se fundamental ao seu desenvolvimento.

3.2 Pesquisa exploratória: Revisão Sistemática de Literatura – RSL⁶

No processo da pesquisa bibliográfica, foram coletados dados úteis para embasar, complementar e responder o problema formulado e estabelecido pela pesquisa, através da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), além de diversas consultas a periódicos, livros, relatórios, legislação, diretrizes, banco de dados das universidades e da CAPES e BDTD, artigos, reportagens e diversos materiais disponíveis na *Internet* referentes as principais categorias de análise desta pesquisa.

Assim, buscamos uma reflexão sobre os conceitos e concepções sobre a escola, cotidiano escolar, violência errs e violência escolar. Além disso, exploramos as discussões acerca da formação docente, da gestão escolar, da necessidade da participação e envolvimento da comunidade na escola, bem como o surgimento de leis e programas para o enfrentamento e o combate das violências no contexto escolar.

Do mesmo modo, no item 3.2 expomos parte da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), pesquisa que permitiu ampliar a compreensão acerca da temática, apresentamos os aspectos de busca, seleção e conclusões acerca dos estudos publicados.

Para melhor compreensão acerca do tema/objeto de estudo, recorreremos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, é um método sistemático, explícito, abrangente e reproduzível para avaliar e sintetizar os estudos produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais, compreendendo uma dada temática, em tal período cronológico.

Galvão e Ricarte (2019, p. 58) compreendem a RSL como uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande *corpus* documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. A partir dessa concepção, a RSL

Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (Galvão e Ricarte, 2019, p. 58).

⁶ Para a elaboração da Revisão Sistemática de Literatura, RSL, tivemos as contribuições das aulas da disciplina Ensino e Pesquisa II, ministrada no segundo semestre do curso, primeiro ano do curso, em 2023, pelo Professor Doutor Benedito Gonçalves Eugênio, que nos conduziu a cada passo, procedimentos, orientações que nos conduziram a realização e escrita desta revisão.

Assim, a RSL apresenta o que foi abordado por pesquisadores a nível nacional, aponta possíveis brechas relacionadas ao referencial teórico e ao campo da pesquisa. Vale ressaltar que se trata de uma abordagem descritiva, com análise qualitativa, a partir dos pontos de confluências e divergências.

De acordo com Minayo (2010, p. 57), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. E, a fim de contribuir para a construção do marco teórico, definimos como objetivo desta RSL analisar as narrativas de professores da educação básica diante de situações de violência na escola. Como também, definimos como instrumento de pesquisa, as teses e dissertações defendidas no Brasil, no período de 2018 a 2023, os últimos cinco anos. Por fim, a delimitação temporal contribui para a viabilidade da RSL, otimizando o processo de seleção e análise dos estudos, sem comprometer a qualidade e a relevância dos resultados obtidos.

A justificativa para a escolha desse período fundamenta-se na premissa de que o conhecimento científico, em especial nas áreas de estudo pertinentes à presente investigação, caracteriza-se por sua dinâmica e constante evolução. A delimitação temporal visa assegurar a inclusão de estudos que reflitam o estado da arte mais recente, incorporando as inovações metodológicas e as evidências empíricas mais atuais. Ademais, a análise de trabalhos recentes permitiu a identificação de tendências e padrões emergentes, bem como a avaliação da aplicabilidade dos resultados em contextos contemporâneos.

A exclusão de estudos mais antigos, embora relevantes em seu contexto histórico, justifica-se pela necessidade de priorizar a análise de pesquisas que dialoguem com os desafios e as demandas atuais da sociedade. Além de ampliar, problematizar o aumento crescente de casos divulgados nas mídias e o surgimento de projetos de lei e intervenções a fim de combater o crescimento dessa situação nas escolas brasileiras. Nesse sentido, buscamos verificar os resultados encontrados nos trabalhos selecionados, a fim de evidenciar em que pontos eles convergem e quais pontos divergem, apontando assim possíveis lacunas que sustentam e direcionam para a pesquisa desenvolvida neste texto, bem como para os próximos pesquisadores que possam se interessar por esta temática.

Retomando o objetivo, a pesquisa buscou identificar, selecionar, analisar e apresentar teses e dissertações, defendidas em programas de pós-graduação do Brasil, que versam sobre “violência na escola” considerando as “narrativas de professores”, através do acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES, como também a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD). Para este fim, foram incluídos estudos que evidenciam a narrativa de professores na Educação básica, acerca do tema/objeto de estudo, abordando as diversas violências, o *bullying*, os programas e projetos de combate e enfrentamento às violências, tendo como instrumentos de análises: história oral, entrevistas, entrevistas narrativas, relatos de experiências, estudos de caso e narrativas autobiográficas.

No momento de busca, foram encontrados um total de 570 trabalhos que se relacionam com as palavras-chave definidas, com a delimitação do período (2018-2023) restaram 389, após leitura dos títulos permaneceram 66, relacionados com seus respectivos autores e aplicando os critérios adotados de inclusão e exclusão, foram encontrados trabalhos repetidos e outros com ênfase nas áreas de: saúde, justiça, segurança pública, sendo estes desconsiderados, pois a área selecionada para análise é a Educacional. Com o propósito de estabelecer parâmetros para melhor elencar os estudos, relacionados com os objetivos da pesquisa (RSL), foram definidos os critérios de inclusão e exclusão discriminados, conforme o Quadro 1, exposto abaixo:

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
Estudos publicados no Brasil;	Duplicação na base de dados;
Estudos publicados em Língua Portuguesa;	Área de concentração em saúde;
Trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2023;	Trabalhos fora do período estabelecido;
Estudos que evidenciam a narrativa, a história oral, entrevistas, relatos de professores, análise documental de registros e ocorrências acerca da violência na escola;	Temáticas centrais: Educação Especial, Educação inclusiva; Educação no Sistema prisional; Violência policial
Estudos referentes a Violência escolar no contexto da Educação básica de Ensino;	Pesquisas exclusivamente bibliográficas;
	Trabalhos que tem como foco a narrativa de crianças, jovens;
	Trabalhos que limitam a discussão a um componente curricular específico;
	Atuação de professores em espaços de cumprimento de medidas socioeducativas;

Fonte: Dados da própria pesquisa (2024).

Na fase final, com a leitura dos resumos permaneceram 24 trabalhos, por fim, com a leitura dos textos publicados na íntegra, seguindo os procedimentos metodológicos descritos acima, bem como uma leitura mais atenta e detalhada, definimos o *corpus* selecionando para a análise 10 trabalhos, sendo três teses e sete dissertações. No Quadro 2, apresentamos os trabalhos selecionados indicando através da legenda, se é tese ou dissertação, utilizaremos as

letras, D (Dissertação) e T (Tese), numeradas sequencialmente em ordem cronológica a partir da data de publicação, o título dos trabalhos, seu respectivo autor(a), a instituição de Ensino e por último, o ano de defesa.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados, autor, ano de publicação

Legend a	Título/Link	Autor(a)	Instituição	Ano
T1	História oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar. https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633577	Pereira, Ana Carolina Reis	Universidade Estadual de Campinas	2018
D1	Magistério e conflitos urbanos: narrativas e posicionamentos discursivos de professores em contextos marcados por violência https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46065/46065.PDF	Cavalcanti, Viviane dos Santos	Universidade Católica do Rio de Janeiro	2019
T2	Formação e violência como fragmentos de memórias da docência http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20495	Pedroso, Eliana Regina Fritzen	Universidade Federal de Santa Maria	2019
D2	A produção de sentidos sobre o <i>bullying</i> entre professores/as no cotidiano escolar http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19714	Ferreira, Cádía Carolina Morosetti,	Universidade Federal de Santa Maria	2019
D3	Narrativas de professores das salas de recursos multifuncionais sobre suas experiências com alunos em situação de inclusão http://hdl.handle.net/20.500.11896/3372 https://saberaberto.uneb.br/items/e82b562e-e7ce-4572-97ed-5b0822c69394	Mercês, Daiana Araújo De Lima das.	Universidade Estadual da Bahia	2020
T3	Narrativas (auto)biográficas com professoras sobre as violências e a educação para a humanização: “foi um rio que passou em minha vida” http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24102	Ferraz, Viviane Martins Vital	Universidade Federal de Santa Maria	2021
D4	<i>Bullying</i> escolar: uma análise das narrativas dos professores a respeito da prática de violência física e simbólica nas escolas públicas de Campina Grande- PB http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/26260	Vasconcelos, Thamis Porto.	Universidade Federal de Campina Grande	2022
D5	Espaço escolar na contradição: educação e violência – experiências de professores no contexto da educação básica http://repositorio.ufsm.br/handle/1/26661	Pereira, Edimilso André Carvalho.	Universidade Federal de Santa Maria	2022
D6	A violência da escola e as práticas cotidianas: a experiência em um Colégio estadual no estado do Paraná. https://hdl.handle.net/1884/79569	Simão, Sidnei Gledson.	Universidade Federal do Paraná	2022

D7	Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na escola rural Girassol, Vitória da Conquista, BA http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2023/12/Vers%C3%A3o-Final-da-Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-T%C3%A2nia-L%C3%BAcia.pdf	Souza, Tania Lucia dos Santos.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2023
-----------	---	--------------------------------	--	------

Fonte: Própria pesquisa com base na Capes e BDTD (2024).

Ao realizar a seleção, organização, leitura, e análise dos trabalhos para a realização da RSL, foi possível verificar um interesse crescente acerca da temática da violência no contexto escolar, sobretudo nas áreas que abarcam as Ciências Humanas, Sociais e da saúde, maioria do material encontrado. Quanto a nossa área de interesse, a educação básica mostra-se em expansão, muitos estudos buscam compreender a perspectiva dos sujeitos imersos na escola, desde estudantes, a familiares, responsáveis, professores, funcionários, gestão, entre outros.

No entanto, o nosso interesse foi identificar trabalhos que analisaram o problema da violência sob a ótica dos professores, evidenciando o impacto deste fenômeno em sua prática profissional, com ênfase no preparo destes para lidar com os desafios em seu cotidiano, quais saberes, conhecimentos, estratégias foram mobilizados com o intuito de diminuir, combater e enfrentar a violência.

Para a análise dos trabalhos selecionados, partimos da compreensão dos autores da maneira como a violência é compreendida, percebida e problematizada pela sociedade, e evidenciada na escola, pelo ponto de vista dos professores. Em seguida, abordamos as causas e as consequências das violências, a postura do professor frente às situações violentas em sua rotina e por fim, apresentamos as possíveis soluções e formas de enfrentamento.

Para definição de violência e sua ocorrência no contexto escolar, foi recorrente o uso dos termos: naturalização, ausência, invisibilização em (T1, T2, D3, D4, D5, D6, D7); omissão e silenciamento da violência em (D2, T3 E D5); a distinção de conceitos entre violência e *bullying* (T2, D4 e D7); a cultura da violência em T3 e D5, aproxima-se dessa ideia também o exposto em T2, D2 e D3 quando apresentam que há uma reprodução de uma violência histórica, em T3 a autora (2021) explica que “nos habituamos com as cenas de violências, seja pela televisão ou pelas frestas das nossas janelas” o *habitus* é o que legitima a violência.

Pereira (2018) compreende o fenômeno a partir do mito da não-violência de Chauí (2011, 2014), explica a partir desta alegoria que o povo brasileiro é alegre, pacífico, generoso, desprovido de preconceitos, assim justifica o porquê dos professores não identificarem em suas histórias de vida as situações de violências pelas quais passaram. Para a autora (2018),

a violência está de tal modo internalizada, entranhada em nós, e é tão rotineiramente praticada nas relações interpessoais, sociais, econômicas e políticas no Brasil, ou seja, é precisamente porque somos seus agentes e pacientes, que somente a notamos quando ela ultrapassa os limites do ordinário.

Notamos, portanto, que há aproximações nas pesquisas ao tratar que o tema violência está associado com uma compreensão história da formação do povo brasileiro, associado ao silenciamento, naturalização, omissão, costume e, por fim, uma construção e reprodução cultural.

Ao identificar as possíveis causas da violência no contexto escolar, os autores sustentam os aspectos apresentados acima, como também apontam a desestrutura familiar (T1 e D1), a responsabilização do sujeito – a meritocracia (T1, D1 e T3), a omissão do poder público para garantia de proteção (T1, D1, T3 e D7); ausência de capacitação docente e, conseqüentemente a incapacidade de professores em lidar e combater as situações de violência (D4, D5, D7); ausência de um trabalho preventivo (D2 e D7); a fragilidade da gestão escolar no seu planejamento com o corpo docente (D3, T3 e D7); a segregação e exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (D3); por último, o preconceito, a cultura escolar de negação do aluno diferente (D3).

Como conseqüência da violência, foram apontados o adoecimento docente (D5), o aumento da visibilidade da violência, em decorrência das denúncias (D6), a necessidade de intervenções e prevenção (D7): inserção de equipes especializadas, psicólogos, assistentes sociais (D2), e a necessidade de romper com os estigmas e com a lógica excludente (D3).

Ademais apontam caminhos e possibilidades para o enfrentamento, destacando o desenvolvimento de uma conscientização social, coletiva e cooperativa (T2, D2, T3, D5), a aceitação da diversidade (D3, D7), Necessidade de capacitação docente (D2, T3, D4, D5, D7); criar parcerias com os órgãos públicos: conselho tutelar, defensoria e Formações; orientações com órgãos de proteção (D2, T3, D5, D7); outros trabalhos enfatizam a necessidade da promoção da cultura de paz (D2, D3, T3, D5); desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva (D2, D5); estabelecer maior parceria entre família e escola (D2, T3, D7); implementar novas formas de combate à violência (D2, D3, T3, D5, D7) e investir em capacitação em habilidades socioemocionais (D2, T3).

A análise da postura docente frente a situações de violência emergiu como um quesito de grande relevância nesta pesquisa. Nesse ponto, observaram-se divergências notáveis. Alguns professores acreditam que a punição e a repressão representam a forma mais eficaz de resolver conflitos e enfrentar a violência, fundamentando suas práticas em relações antidemocráticas

(D2). Em contrapartida, as pesquisas (T2 e D5) revelaram a presença de vieses subjetivos e uma tendência ao resgate de comportamentos autoritários. Ademais, em (D3), constatou-se a prática de segregação de alunos, que são retirados da sala de aula pelos professores.

Na contramão, em (D1 e T3) os professores assumem um lugar de subversão a ordem posta, buscam romper com a lógica e com os estigmas de exclusão e violências em (D1, T2 e T3); apresentam histórias de superação e atos de resistência (T1, D1, D2), acreditam no poder da Universidade pública, sendo um caminho de acessibilidade e mudança social (D1 e T3) e, por fim, em (T1, D1 e D2) chega-se à conclusão no poder transformador da educação em (T1, D1, D2).

De uma maneira geral, foi possível perceber que há o despreparo dos profissionais da educação, a formação precária ou inexistente acerca da temática, o crescimento de situações violentas no cotidiano escolar, a pouca ou total ausência de iniciativa(s) do poder público para intervir de forma sistemática e contínua, a responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou pelo fracasso, eximindo assim a responsabilidade do poder público, consolidando como um dos problemas graves que impactam o sistema de educação.

Desse modo, os resultados apontam a necessidade da inserção de disciplinas durante a formação inicial do professor, como também, a formação continuada com o intuito de preparar os docentes para os desafios constantes em seu cotidiano escolar. Apontou-se a necessidade de cooperação e conexão das instituições, entre os órgãos públicos, a rede de segurança pública, as redes de proteção e amparo às crianças e adolescentes, a fim de garantir os direitos estabelecidos pelo ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um documento normativo na representação da criança e do adolescente na sociedade brasileira, determinando a proteção deste grupo a “qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Neste sentido, os adultos que lidam com crianças e adolescentes são responsáveis para garantir o cumprimento do que é determinado pela Lei, começando pela família, pela escola, pelo Estado e por todos os membros da sociedade.

O exercício da docência tem sofrido mudanças ao longo dos tempos, antigamente era entendida como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional e hoje tem dado lugar a um profissional sobrecarregado de tarefas pedagógicas e administrativas, com menos tempo para o lazer e convívio social.

De acordo com Arraz (2018), a docência é uma das profissões mais estressantes, com consequências evidentes na saúde física e mental dos profissionais, sendo uma das categorias

mais afetadas pela Síndrome de Burnout (esgotamento físico e mental). Portanto, requer uma rede de atenção e cuidado à saúde desses profissionais.

Os estressores relacionados ao trabalho docente são múltiplos, entre estes, podemos citar as salas de aulas cada vez mais cheias, a desvalorização profissional, a indisciplina dos alunos, a violência nas escolas, as ameaças e intimidações de familiares dos estudantes, além da exigência de resultados das secretarias de educação.

Nos últimos cinco anos, apesar das temáticas de violência, violência escolar, através da narrativa dos professores, crescer em outros campos científicos, percebemos uma queda significativa de produções, se levarmos em consideração as últimas três décadas.

Na busca da originalidade e da relevância social, as pesquisas disponíveis pelas plataformas, BDTD e CAPES, deixam lacunas, que deverão ser preenchidas com a realização de futuras pesquisas. Dentre essas lacunas, sugere-se a problematização das possíveis mudanças nos relacionamentos sociais e interpessoais, dentro do espaço escolar, e analisar como diversos fatores impactam no aumento de casos de violência, incivilidade e transgressões.

Outra lacuna identificada, consiste na metodologia das pesquisas, muitas de cunho auto etnográfico, realizaram a coleta dos dados por meio das narrativas, ou de material bibliográficos, não contribuindo numa pesquisa colaborativa, numa pesquisa-ação, numa proposta de formação continuada, a fim de instrumentalizar os professores, e demais profissionais da educação para a compreender o fenômeno da violência, bem como para propor ações e estratégias para a promoção da cultura de paz.

Esta pesquisa materializou o esforço de pesquisadores, produtores das teses e das dissertações, que estiveram sob análise, o quão importante foram as suas investigações, evidenciando a necessidade de investimento do poder público para efetivar políticas de enfrentamento à violência no contexto escolar, bem como evidenciam o crescimento dos casos de violência e o despreparo da comunidade escolar para resolver e diminuir essa problemática.

A pesquisa desenvolvida pela técnica da RSL permitiu à pesquisadora vislumbrar um vazio nas produções encontradas, referindo-se a análise na perspectiva da teoria epistemológica de Bernard Charlot (2000, 2005). O sociólogo francês propõe uma compreensão dos fenômenos, a partir de um olhar inverso ao que é comumente realizado, a leitura positiva.

Charlot (2000, 2005) propõe uma compreensão dos fenômenos pelo que funciona, pelo sucesso, pelo resultado positivo, ou seja, pelo que dá certo. A teoria elaborada tornou-se um marco importante nos estudos sobre educação, especialmente no que tange à compreensão do fracasso escolar e da relação dos sujeitos com o conhecimento.

Neste sentido, ao que nossos estudos sobre o tema em questão indicam, há de se repensar

a formação do docente, a fim de capacitar, instrumentalizar, proporcionar uma nova relação entre os sujeitos e o saber. Assim, justifica-se a relevância da pesquisa: *Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - BA.*

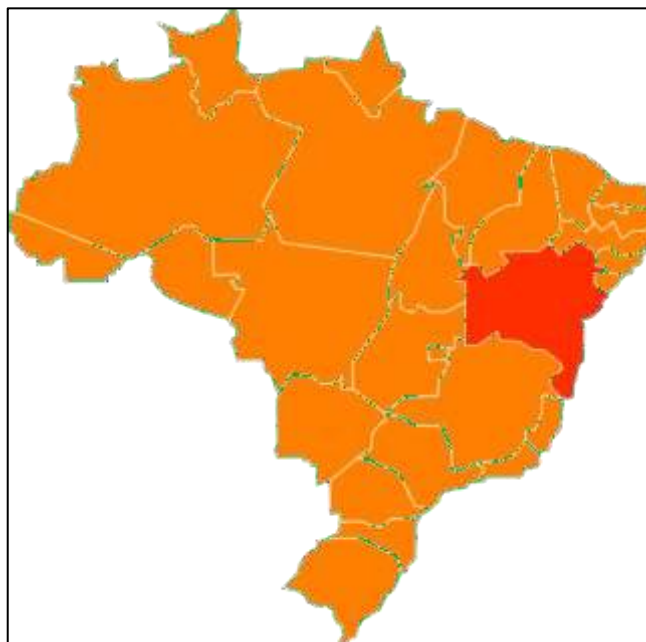
3.3 Contextualização do campo de pesquisa

Iniciamos esta contextualização a partir do estado da Bahia, um dos estados da região Nordeste, que faz limite com outros oito estados: Minas Gerais ao sul, sudoeste e sudeste; Espírito Santo ao sul; Goiás a oeste e sudoeste; Tocantins a oeste e noroeste; Piauí ao norte e noroeste; Pernambuco ao norte e Alagoas e Sergipe a nordeste.

A Bahia é banhada pelo Oceano Atlântico e tem a mais extensa costa de todos os estados brasileiros. Ocupa uma área de 564.732,450 km², segundo informações do IBGE (2023). E é o estado mais antigo do Brasil, recebeu influências dos três povos que constituíram a formação do povo brasileiro, povos indígenas, povos africanos e europeus.

Em destaque de vermelho, o estado da Bahia pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 - Mapa do Brasil, em destaque a Bahia



Fonte: Mear (2024).

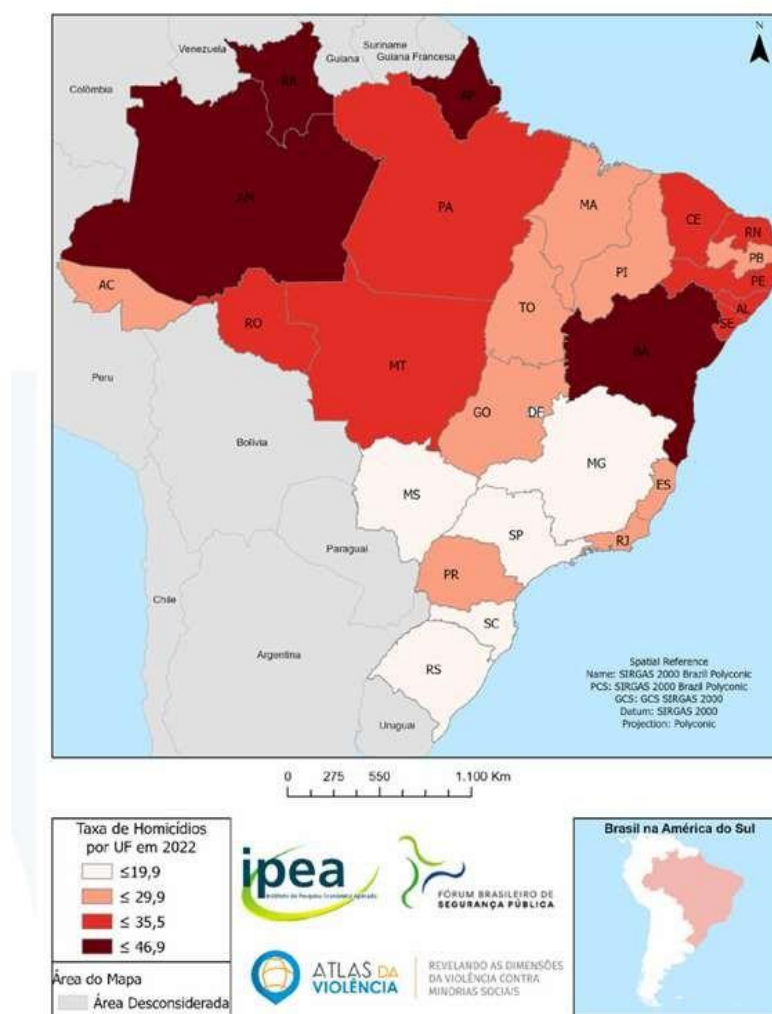
O estado da Bahia protagoniza o cenário histórico do desembarque português no ano de 1500. No processo de colonização do nosso país, a Bahia ascendeu à condição de primeira capital do Brasil, estabelecendo-se como epicentro econômico impulsionada pela cultura da cana-de-açúcar e pelo controverso comércio transatlântico de africanos escravizados. Sua

trajetória é marcada por movimentos de resistência indígena, revoltas de indivíduos escravizados, a exemplo da emblemática Revolta dos Malês, e o conflito de Canudos, eventos que conjuntamente plasmaram um povo de índole aguerrida e resiliente.

A área do estado da Bahia é de 564.722,611 km², dividida em 417 municípios, sua capital é Salvador e esse estado tem ganhado visibilidade diante do aumento significativo de mortes violentas registradas nos últimos anos.

O Atlas da Violência é um estudo abrangente sobre a violência letal no Brasil, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O Atlas da Violência 2024 revela dados preocupantes sobre a violência letal em nosso estado. Os números apontam para um cenário crítico da violência letal juvenil na Bahia. Vejamos os dados dispostos na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Brasil, taxa de homicídios registrados por 100 mil habitantes por UF (2022)



Fonte: Atlas da Violência (2024, p.11).

Publicado anualmente, o atlas se tornou uma referência fundamental para entender a dinâmica da violência no país. Baseia-se principalmente nos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do Sistema Nacional de Agravos de Notificação (Sinan), ambos do Ministério da Saúde. O foco principal do Atlas da Violência é a análise dos homicídios, mas também examina outras formas de violência letal, como suicídios, acidentes de transporte e outras causas externas, buscando compreender o panorama geral da violência no país.

O mapa do Brasil, exposto acima, através do Atlas da Violência 2024 revela que a Bahia registrou uma taxa de homicídios elevada em 2022, situando-se entre os estados com maior incidência desse tipo de violência, especialmente no contexto da região Nordeste. Essa informação sublinha a urgência de ações estratégicas para enfrentar o problema da violência letal no estado.

Em consonância com os dados divulgados pelos dados do Atlas da Violência (2024), a edição do jornal *Correio* traz como manchete, do dia 18 de junho de 2024, *Bahia tem as cinco cidades mais violentas do Brasil*, como disposto na Figura 3:

Figura 3- Bahia possui as cinco cidades mais violentas do país



Fonte: Jornal Correio, 2024

No corpo da reportagem são listados os municípios com o maior índice de homicídios:

As cinco cidades mais violentas do país estão na Bahia. São elas (com suas respectivas taxas de homicídios estimados por cem mil habitantes): Santo Antônio de Jesus (94,1), Jequié (91,9), Simões Filho (81,2), Camaçari (76,6) e Juazeiro (72,3). Ainda, dentre os 20 municípios mais violentos, onze estão na Bahia.

Em 2023, a Bahia registrou um aumento significativo nos índices de homicídios, com uma média de 45,5 mortes por 100 mil habitantes, o estado configura entre os mais violentos de acordo com o Atlas da violência.

O estado da Bahia, com sua vasta extensão territorial e diversidade socioeconômica e cultural, apresenta uma complexa divisão administrativa que busca organizar o espaço para fins de gestão e planejamento. Tradicionalmente, essa divisão se dava em microrregiões e mesorregiões, categorias estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com base em critérios geoeconômicos. No entanto, a partir dos anos 2000, ganhou relevância e institucionalização uma nova forma de organização territorial: os Territórios de Identidade.

Os Territórios de Identidade são definidos a partir da aglutinação de municípios que compartilham características históricas, culturais, sociais, econômicas e ambientais, construindo um senso de pertencimento e identidade territorial comum. Essa abordagem reconhece a complexidade das dinâmicas locais e busca promover um desenvolvimento mais integrado e contextualizado.

O estado da Bahia é compreendido por diversos territórios de identidade e planejamento, conforme a especificidade de cada região, o governo passou a reconhecer 27 territórios de identidade, a saber: incluindo Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento. Essa divisão territorial foi estabelecida com o intuito de fomentar um desenvolvimento regional mais coeso e colaborativo.

A seguir, no item 3.1, apresentamos o contexto geográfico desta pesquisa, mostrando o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, com foco no município de Vitória da Conquista, Bahia. Essa escolha se justifica por ser a cidade natal da pesquisadora e o campo de investigação selecionado.

3.3.1 Território de Identidade Sudoeste Baiano

O território do Estado da Bahia foi organizado a partir da sua configuração histórica e do processo de ocupação, por seu território rico, abrangente e diverso, apresenta peculiaridades muito específicas a depender da sua localização. E o Território de Identidade Sudoeste Baiano localiza-se na porção sudoeste da Bahia, fazendo fronteira com Minas Gerais ao sul e oeste, e conectando-se a outros territórios baianos relevantes. A Figura 4 oferece dados detalhados acerca do número de habitantes, extensão territorial, entre outros.

Figura 4 - Território de Identidade Sudoeste Baiano



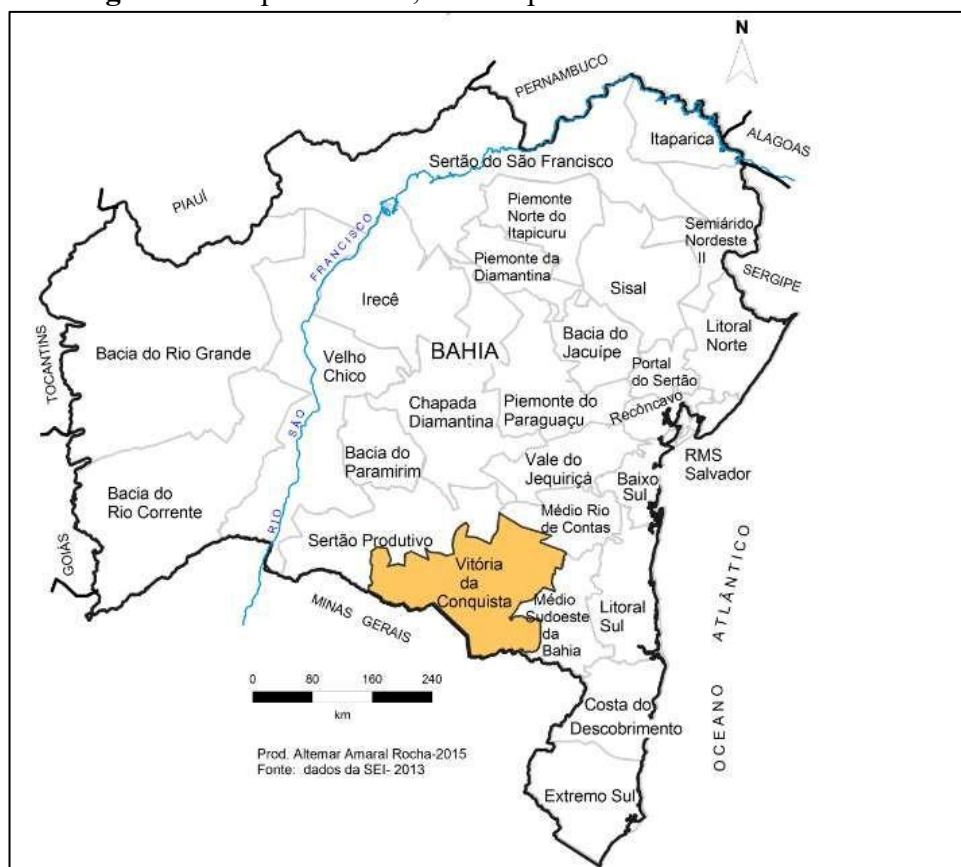
Fonte: Censo Demográfico (2022;010); IBGE (2022); TSE (2023); Brasil (2022). Elaboração Coest/SEI, 17 de abril de 2024.

Esse Território de Identidade do estado da Bahia apresenta diversidade geográfica, com paisagens que variam de áreas de transição entre Caatinga e Mata Atlântica a regiões mais

elevadas, resultando em variabilidade climática entre suas microrregiões. Sua economia é diversificada, destacando-se a agropecuária (café, fruticultura, pecuária), a indústria (concentrada em polos maiores) e um crescente setor de serviços, especialmente em centros urbanos. A cultura regional é rica e multifacetada, influenciada pelo sertão, pela proximidade com Minas Gerais e pela diversidade de suas comunidades, refletida em festas, culinária e artesanato. O TISB expressa bem a situação de heterogeneidade do espaço, possui uma área de aproximadamente 27.000 km², é formado por 24 municípios da Bahia.

Entre os municípios que fazem parte deste território, ganha destaque Vitória da Conquista, é o terceiro maior em número de habitantes do estado da Bahia, considerada a “capital do sudoeste baiano”. Como pode ser visualizado no mapa, abaixo:

Figura 5 - Mapa da Bahia, divisão por território de Identidade



Fonte: Ferraz et al. (2016).

Ferraz (2020, p. 35) explica com base nos dados do IBGE, que a população total do TISB, representa a quarta maior população entre os territórios baianos. O território apresenta contradições no que diz respeito ao perfil dos municípios, com relação ao número de habitantes, local de moradia, ao PIB e aos indicadores de desenvolvimento.

A localização privilegiada do município de Vitória da Conquista tem sido uma das

explicações do crescimento da cidade, tendo como destaque os setores econômicos da saúde, educação, comércio, setor de serviços e o crescente setor imobiliário.

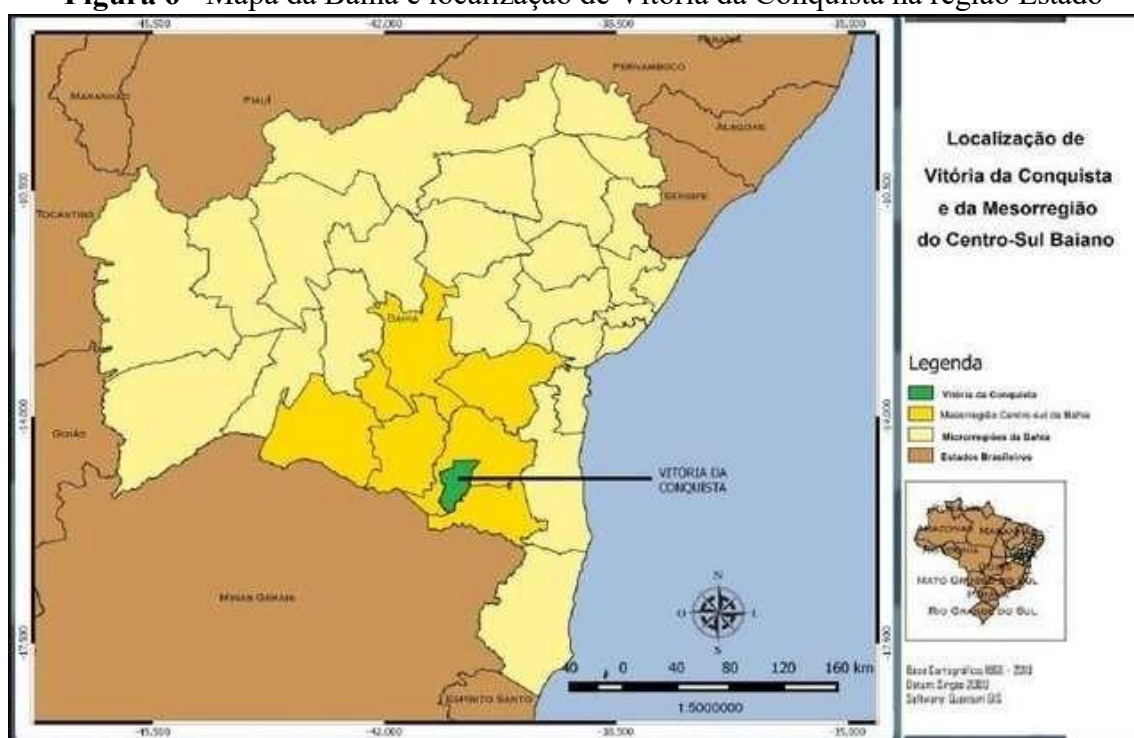
3.3.2 Contextualização do campo de pesquisa: Vitória da Conquista – BA

A sede municipal de Vitória da Conquista, de acordo com o IBGE (2014), fica localizada nas coordenadas geográficas -14°51'58" de latitude sul e 40°50'22" de longitude oeste.

Possui 11 distritos em uma área territorial de 1.584.693 km² e população estimada de 343.230 habitantes, figurando como o terceiro maior município, em termos demográficos, do Estado da Bahia e o quarto do interior do Nordeste. Faz limites ao norte com os municípios de Anagé e Planalto; a Leste, com Barra do Choça e Itambé; ao sul, com os municípios de Encruzilhada e Cândido Sales; ao oeste, com os municípios de Anagé e Belo Campo.

A seguir, apresentamos o mapa da Bahia, Figura 6, situando o município de Vitória da Conquista, na região sudoeste;

Figura 6 - Mapa da Bahia e localização de Vitória da Conquista na região Estado



Fonte: Base cartográfica IBGE – 2010

Localizada no sudoeste baiano, a cidade exerce uma influência considerável sobre os municípios circunvizinhos, atuando como um centro de convergência para serviços, comércio e educação. Sua trajetória histórica, marcada por um desenvolvimento urbano

consistente e um crescimento populacional notável, a estabelece como um ponto focal para a análise de dinâmicas regionais e a manifestação de fenômenos sociais, econômicos e ambientais.

Em virtude de sua complexa estrutura socioespacial e de seu papel central na articulação de fluxos intermunicipais, Vitória da Conquista configura-se como um lócus privilegiado. O município, conforme dados do IBGE de 2022, possui uma população de 387.524 habitantes. Este contingente populacional, em significativo crescimento nas últimas três décadas, foi impulsionado pela atração de novos residentes em busca de oportunidades, destacando o acesso à educação, oportunidade de empregos, saúde especializada, serviços e comércio. Vitória da Conquista, recentemente, foi considerada pelo Índice dos Desafios da Gestão Municipal (IDGM, 2021), a segunda melhor cidade do Nordeste para morar e a cidade que mais avançou em qualidade de vida nos últimos 10 anos.

Vejamos a Figura 7, abaixo:

Figura 7 - Mapa de localização do município de Vitória da Conquista-BA



Fonte: Santos (2023).

De acordo com registros históricos a respeito da cidade, sobrevive no imaginário e em documentos históricos, a narrativa que explica o surgimento deste território mostra que, em meio a mitos e bençãos divinas é que se funda o Arraial da Conquista, como nos conta Oliveira (2012, p. 29)

(...) era noite quando os sertanistas João Gonçalves da Costa e João da Silva Guimarães, acompanhados dos seus cinquenta soldados, decidiram seguir os índios Mongoyó rumo ao oeste até alcançarem a Serra da Santa Inês, onde encontraram vestígios do itinerário indígena. Portando archotes feitos de raízes resinosas, seguiram o trajeto até um lugar que haveria de se chamar Batalha, nome este que se deveu à luta que aí se travou entre índios e soldados. Às quatro horas da manhã, os sertanistas alcançaram os nativos e moveram-lhes guerra renhida. Não obstante, os seus companheiros, inferiores em número à “grande horda de bárbaros”, abrandaram e chegaram a pensar em ceder a vitória aos índios, pois “as armas de fogo não suportavam mais o carregá-las que não explodissem”. Em meio à iminente derrota, João Gonçalves da Costa, “animando os seus companheiros, prometeu a Nossa Senhora das Vitórias elevar no lugar do triunfo, se vencesse, uma capela com aquela invocação”. Iluminados pela Santa, os homens lutaram corpo a corpo e, “manejaando com denodo e vantagem o facão, conseguiram no fim de algumas horas, esplêndida vitória no lugar da própria aldeia.” Daí nasceu o Arraial da Conquista que, apesar de ter uma história tão edificante, “apenas a tradição a reproduz”. (...) A história acima descrita foi difundida pela oralidade por várias gerações e constitui-se no fundamento para a construção da memória dominante sobre a colonização do Sertão da Ressaca. Baseou-se no mito e fortaleceu esse mesmo mito fundador do Arraial e do município de Vitória da Conquista, sendo ainda hoje cultivado pelo imaginário popular. (...) A alegada intrepidez dos sertanistas, manifestada, sobretudo, nas guerras contra os indígenas ao longo dos séculos XVIII e XIX, configura-se, em vários discursos, como componente simbólico necessário para o desenvolvimento de uma civilização cujo mito de criação é sustentado na derrota imposta aos povos nativos. O elemento peculiar de justificativa e explicação posterior para atos concretos de conquista e de dominação, em nada condizem com o heroísmo tecido pelas ideologias e pelas memórias dos que venceram no passado. É importante aliar às atividades de conquista dos gentios, a busca incessante por metais preciosos, o que, de uma forma ou de outra, acarretou a constituição de arraiais e vilas nos interiores sertanejos. A implantação de fazendas de gado propiciou o controle sobre as terras retiradas dos índios, assentando assim, nessas áreas, os alicerces para o que veio a ser a construção de um efetivo poder, em áreas extensas dos sertões, pelos conquistadores e pela sua descendência.

A vinda dos colonizadores portugueses e mestiços à região de Vitória da Conquista está ligada à exploração de metais preciosos, principalmente ouro, e à política de ocupação do território. No período entre 1725 e 1760, vários exploradores adentraram pelas terras no trecho entre o Rio Pardo e o Rio das Contas, como descrito:

Vitória da Conquista tem uma história que remonta à colonização exploratória do território brasileiro, pertence ao processo de colonização portuguesa do século XVIII e início do século XIX. A busca do ouro, faixa de terras entre o Rio Pardo e de Contas, aliado às políticas de interiorização do Governo Português, levaram a uma ocupação efetiva das terras hoje pertencentes ao município de Vitória da Conquista e Região. (Rocha, 2022, p.18)

Neste período, predominava a política de fixação territorial por parte do governo português, que consistia na doação de terras para quem tivesse interesse em produzir e

desenvolver atividades mercantis no território, em contrapartida, para obter mão de obra deveriam subjugar os índios nativos da região, como explica Rocha (2022, p.21).

Assim, João Gonçalves da Costa, se lança na empreitada de encontrar pedras preciosas, fixa-se em pontos estratégicos do território, a fim de praticar a pecuária, angariar fundos econômicos e acumular bens e propriedades. Nesta tarefa, sua maior dificuldade era atrair os nativos para o trabalho, ou expulsá-los de suas aldeias, portanto, os primeiros contatos eram quase sempre conflituosos. Segundo Rocha (2022, p. 24-25), o que se tem conhecimento é que as ações de João Gonçalves ganharam notoriedade junto às autoridades portuguesas a partir de 1770, em especial a abertura de estradas que facilitavam o transporte da produção do interior da Bahia para a Europa. Tal fato é corroborado por uma carta escrita por João Gonçalves da Costa para o governador da Bahia.

Este documento representou a primeira comunicação oficial sobre o povoado da Conquista, bem como sobre o português João Gonçalves e seus seguidores. Conforme atestado pelo próprio Governador, em 1780, já residiam aproximadamente 60 pessoas no Arraial. Após o reconhecimento oficial pelas autoridades portuguesas em 1781, João Gonçalves da Costa foi agraciado com o título de Capitão Mor da Conquista e do Sertão da Ressaca.

Oliveira (2021) resgata a visita do príncipe Maximilian Alexander Philipp Wied-Neuwied, ao Arraial da Conquista, em 1817, e foi o primeiro a descrever o local, no século XVIII, momento em que visitava as terras brasileiras. Nesse momento, o príncipe europeu registrou suas impressões ao percorrer essa região e, de acordo com Oliveira (2021, p. 44),

As visões de Maximiliano sobre o Arraial da Conquista evidenciam a presença e práticas de violência difundidas entre as camadas pobres da população. Observação que serve para diferenciar as categorias sociais, uma vez que as pessoas “sérias”, atingidas pelos “desocupados”, seriam justamente aquelas que habitavam as fazendas herdadas da família Gonçalves da Costa ou que se integraram a essas famílias ao longo do tempo. Essas famílias, aos olhos do Príncipe, eram responsáveis pela “boa imagem” do lugar por promoverem a economia do algodão e a pecuária. Podemos afirmar, entretanto, que a conduta violenta dos moradores da região não foi exclusiva das camadas pobres, pois as acirradas e violentas disputas pelo poder entre as famílias dominantes foram típicas da vida social da região desde os primórdios da sua história. A violência na região foi motivo de preocupação para João Gonçalves da Costa, que reclamava da submissão do Arraial da Conquista à comarca de Jacobina, distante cerca de duzentas léguas, fator que dificultava ainda mais a ação da justiça sobre os conflitos.

As contribuições e as impressões do príncipe Maximilian foram importantes para elucidar fatos históricos que evidenciaram sob sua perspectiva as características desta terra e da formação primária desta comunidade. Ao resgatar esses registros, torna-se possível compreender a origem e a formação de um povo, bem como encontrar as raízes que sustentam

e explicam sua identidade, cultura e história. Tais raízes oferecem um contexto essencial para compreender suas tradições, valores e comportamentos de um povo. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 73) busca evidenciar os conflitos que ocorreram envolvendo os povos tradicionais e os colonizadores europeus e explica que,

Os conflitos com os indígenas nos lugares Batalha, Porcos, Panela e Sucesso, ocorreram à medida que o colonizador restringiu o território anteriormente ocupado pelos nativos e passou (o colonizador) a estabelecer-se nessas regiões. Os ataques às aldeias indígenas se deram principalmente à beira do Rio Pardo e seus afluentes, não constando dos documentos referências às regiões mencionadas como núcleos de comunidades indígenas àquela época. Os episódios da batalha mítica contra os Mongoyó não encontram sustentação nos documentos aqui compulsados. Essas aldeias aparecem nas fontes consultadas como portadoras de um comportamento pacífico.²⁰⁹ Esses dados não nos devem conduzir à aceitação de que não tenha havido conflitos cotidianos entre eles e os conquistadores, mas é possível afirmar que a maioria dos contatos desses nativos com a família Gonçalves da Costa não foi problemática, prevalecendo as alianças e o aldeamento desses povos, de forma diversa daquilo que ocorreu na relação entre os conquistadores e os Botocudos. Seria possível aceitar a ideia de que não houve uma grande e definitiva batalha contra eles, o que coloca esta análise em sentido contrário ao mito. No entanto, a batalha mítica, bem como do banquete da morte podem ser pensados para compreender a edificação das memórias oficiais conquistenses e a justificativa da posse das terras nativas.

No final do século XVIII, o Arraial da Conquista se resumia a uma igreja e algumas dezenas de casas. Nesse tempo, ainda existiam matas densas com fauna e flora bastante ricas. A paisagem começou a mudar com a chegada dos primeiros rebanhos bovinos. As matas foram derrubadas para dar lugar aos pastos. O crescimento do povoado se deu, sobretudo, por sua posição geográfica vantajosa, atuando como elo entre o litoral e o interior baiano, somado ao clima ameno que atraía viajantes, muitos dos quais ali se estabeleciam, tais registros foram realizados em 1817, por Wied-Neuwied.

O Arraial virou passagem para o gado trazido pelos tropeiros de Minas Gerais que iam em direção ao litoral. Assim, cresceu e, no início do século XIX, alcançou o status de Vila, com o comércio e a criação de gado como principais atividades econômicas. Já em 1840, ano em que o Arraial foi elevado à condição de Vila Imperial da Vitória, distrito da Vila de Caetité, esse número já havia se multiplicado. Além dos colonizadores e seus descendentes e dos negros, a Vila recebeu sertanejos e litorâneos.

A Vila elevou-se à categoria de cidade em 1891, quando passou a se chamar Conquista. Em 9 de novembro daquele ano, foi instalada a Câmara de Vereadores, sendo esta a data escolhida para o dia do aniversário da cidade. Em 1920, Conquista já era considerada uma cidade grande.

Do ponto de vista econômico, manteve a predominância da agropecuária e do comércio local, o que impulsionou a formação de uma rede de pequenas localidades, consolidando-se como polo regional. Essa influência se fortaleceu entre as décadas de 1930 e 1940, com a construção de rodovias como a BR-116 (Rio-Bahia), BR-415 (Conquista-Ilhéus) e BR-407, transformando antigos caminhos de tropeiros em uma intensa malha rodoviária que liga o centro urbano ao Centro-Sul, Nordeste e litoral baiano ao oeste da Bahia.

Em meados do século XX, ocorre a expansão da lavoura cafeeira e, em seguida, um polo industrial passou a se formar em Vitória da Conquista, o Centro Industrial dos Ymborés. A partir dos anos 1990, os setores de cerâmica, mármore, óleo vegetal, produtos de limpeza e estofados entram em plena expansão.

A seguir, apresentamos uma imagem ampliada do município de Vitória da Conquista,

Figura 8 - Vista panorâmica do município de Vitória da Conquista-BA



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC, 2024).

Atualmente, a economia do município é diversificada, a indústria local está em franco desenvolvimento e a agropecuária se mantém como um dos fatores de desenvolvimento, com o café e, mais recentemente, a silvicultura, entre as principais atividades, com destaque para o setor de prestação de serviços, em especial as áreas de saúde e de educação.

A forma mais amplamente divulgada de medir o desenvolvimento social de uma região é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este valor é composto de índices representativos dos padrões educacionais, longevidade e de renda. Desde que foi criado, até

2009, a metodologia de cálculo do IDH foi a mesma. No Brasil, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em associação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) já produziram relatórios variados de medição do IDH para os municípios e estados brasileiros (IDH-M). Os dados mais recentes do censo de 2022 apontam que Vitória da Conquista está na 3ª colocação do Estado, na 15ª colocação na região Nordeste e na 68ª colocação no Brasil.

Além disso, Vitória da Conquista é apelidada de Suíça baiana, devido ao seu inverno muito frio e, atualmente, se destaca como um grande pólo educacional. Possui um campus da Universidade Federal da Bahia (UFBA), um campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conta com um Instituto Federal de Educação (IFBA), diversas faculdades privadas, como também grande quantitativo de cursos técnicos e preparatórios, assim como escolas de educação básica da rede pública e privada. Esse município tem conquistado uma evolução na proficiência escolar, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ferramenta concebida pelo órgão federal competente para avaliar o padrão do ensino nas esferas pública e particular do país.

A seguir apresentamos o desempenho do município, considerando os anos de 2007 até 2023, conforme o gráfico 2

Gráfico 2 - Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2023, INEP.

Observa-se uma tendência geral de crescimento do IDEB ao longo do período analisado para o município. Partindo de um índice de 2,5 em 2007, o IDEB de Vitória da Conquista demonstra um aumento gradual e consistente, atingindo o patamar de 4,7 em 2021. Houve um ligeiro decréscimo para 4,1 em 2023.

Ao comparar a evolução real do IDEB com as metas projetadas, nota-se que, em diversos momentos, o município superou as expectativas estabelecidas. As linhas que representam o IDEB real (barras azuis) frequentemente se encontram acima da linha que indica a projeção (linha verde), especialmente a partir de 2015.

É importante destacar o crescimento significativo observado entre 2011 (3,0) e 2021 (4,7), indicando um período de avanços consideráveis na qualidade da educação básica no município, conforme a métrica do IDEB, com momentos de superação das metas estabelecidas, Vejamos a Figura 9 – índice de aprendizado - IDEB, Vitória da Conquista, BA, resultados dos dados anos 2017, 2019, 2021, com foco no 5º ano do Ensino Fundamental;

Figura 9 - Índice de aprendizado – IDEB, Vitória da Conquista-BA



Fonte: IDEB 2023, INEP.

Observando os resultados de aprendizado, conforme a aplicação de avaliações de Português e Matemática nas turmas de 5º ano em Vitória da Conquista, verifica-se que, em Língua Portuguesa, os estudantes apresentaram uma queda em 2021, após um período de crescimento. Em Matemática, os resultados indicam um desempenho insuficiente ao longo dos três anos avaliados.

Vale destacar que esses dados são uma ferramenta importante para avaliar o sistema de ensino em nível macro, fornecendo informações sobre o desempenho médio dos estudantes em áreas específicas ao longo do tempo. Eles podem ajudar a identificar tendências, áreas que precisam de mais atenção e a comparar o desempenho com outras escolas ou municípios. No entanto, eles não oferecem uma avaliação individualizada dos estudantes ou uma medida

completa da qualidade da educação. Portanto, indicam que há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos do município.

Considerando a realidade da educação no Brasil, a qualidade tem sido frequentemente definida pelos resultados de pesquisas de avaliação, como se o retrato da educação se resumisse a esses dados. Embora essas pesquisas tragam informações importantes, é preciso alertar para a redução da educação ao mero aprendizado, este avaliado principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, como historicamente priorizado pelo próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa ênfase restrita nem sempre reflete a complexidade e a riqueza da formação integral que a educação brasileira deveria promover.

Essa lógica condiciona o ensino de sucesso à obtenção de resultados para divulgação e exposição, negligenciando o processo efetivo de ensino e aprendizagem. Os jovens são constantemente treinados para responder a essas provas, mas não são preparados para desenvolver o pensamento criativo, crítico e autônomo. A lógica dominante é a do desempenho e da concorrência, visando ocupar uma posição de destaque em um cenário de comparação e hierarquização permanente e generalizada.

3.3.3 Campo de pesquisa- Escola Mahatma Gandhi – EMG

De acordo com as informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – PMVC (2024), a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista é composta por 149 unidades escolares, sendo 117 escolas – 65 na zona rural e 52 na urbana – e 32 creches. Em 2023, cerca de 44.860 mil alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.920 professores, entre contratados e efetivos.

O campo de pesquisa selecionado, faz parte da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e a unidade de ensino fica situada na área urbana do município. A escola-campo foi denominada com nome fictício, identificada por Escola Mahatma Gandhi (EMG), com a finalidade de preservar a identidade da escola e dos interlocutores, professores pesquisados. A decisão de não identificar o nome real da escola, campo pesquisado, se dá no intuito de preservar a escola, os alunos, professores e comunidade onde está situada, seguindo as orientações do CEP. Este nome foi escolhido em homenagem ao líder indiano que é símbolo da não-violência, promotor da cultura da paz, em muitos momentos, para identificar o nome da Escola Mahatma Gandhi, utilizaremos a sigla EMG.

A escola está localizada na periferia de Vitória da Conquista, num dos bairros mais populosos do município, aqui será denominado de Índia. Este bairro é classificado como área

residencial, porém, oferece uma gama diversificada de serviços, dentre eles escolas, mercados, posto de saúde, posto policial, feira livre, área intensa de comércio significativo e áreas de lazer.

À primeira vista, a Índia parece uma região tranquila, é considerada por muitos moradores como uma área boa para se viver, oferece a circulação constante de transporte público, saneamento básico, coleta de lixo, conta com serviços públicos de saúde e educação.

Contudo, recentemente foi amplamente noticiado dois casos de homicídios e crimes violentos. Dentre as violências mais comuns, há registros de furtos e roubos, tráfico de drogas, arrombamentos em comércios, invasão à domicílios, entre outros. E a comunidade atendida pela EMG inclui moradores do bairro Índia e de bairros próximos, bem como de áreas mais distantes. Muitos alunos necessitam do transporte escolar fornecido pela Secretaria Municipal de Educação para se deslocarem diariamente. Abaixo, a Figura 10 mostra a dimensão do bairro onde está situada a escola campo, a EMG.

Figura 10 - Vista panorâmica do bairro Índia



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

É importante informar que a EMG não foi a escolha inicial para ser o campo de pesquisa, a ideia original seria uma escola da rede estadual de ensino. A tentativa inicial fracassou, pois os professores e gestores relataram que eram raras as situações de violência naquele contexto. Então, indicaram uma opção que atendia o interesse da pesquisadora para a construção da pesquisa.

A partir daí, seguimos para a outra escola – a EMG, a fim de estabelecer o primeiro contato, a visita ao campo ocorreu no dia 16 de novembro. O contato com a direção foi muito tranquilo, a gestão demonstrou grande interesse em participar da pesquisa, sendo relatados episódios constantes de conflitos, incivildades e *bullying*, conforme relatado pelo diretor.

Desde o primeiro momento, foi solicitada uma possível contribuição da pesquisadora e da UESB a fim de apontar mecanismos e criar estratégias possíveis para diminuir e enfrentar as violências no contexto escolar.

A escola fica situada em uma avenida de grande movimentação, via de mão dupla, conta com um tráfego intenso durante o dia, em frente à escola tem um ponto de ônibus, possui também uma faixa de pedestre com elevação, trecho sinalizado para indicar a presença de estudantes. Abaixo, a Figura 11 e a Figura 12, mostram a área externa e interna da escola-campo:

Figura 11 - Área externa da EMG, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024)

Figura 12 - Área interna da EMG, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Ao redor da escola podemos observar residências, casas comerciais, outras escolas, circulação constante de pedestres e veículos. Vale destacar que durante os dias de visita e desenvolvimento da pesquisa não se observa a presença de agentes de trânsito, por vezes encontramos com a ronda escolar e a circulação de viaturas da polícia militar. A demarcação do espaço da escola é definida por grades que fazem o limite da área interna e externa, essas se apresentam já bem desgastadas pelo tempo, possuem buracos em seus arames. A portaria possui uma guarita, sempre presente um porteiro a identificar a entrada e saída de pessoas. A área externa da instituição, majoritariamente composta por solo com vegetação rasteira periférica, oferece amplo espaço para atividades recreativas e esportivas, conforme ilustrado nas Figuras 13 e 14.

Figura 13 - Área de lazer da EMG, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 14 - Área de lazer da EMG, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Como é possível observar, a ausência de conservação adequada, o piso de terra que se torna lamacento em períodos chuvosos, e a grama alta em outras áreas, configuram um ambiente impróprio para atividades escolares. Acrescentamos a este cenário a incidência de animais peçonhentos na região, o que representa um risco potencial de acidentes e danos à integridade física dos estudantes.

Segundo a direção da escola, a EMG possui estrutura física adequada para o público de alunos matriculados. É uma escola que possui estrutura física ampla, possui quadra de esportes, auditório, refeitório, sala da diretoria, sala dos professores ampla, sala de atendimento especializado, sala dos professores, sempre com café, água e lanche disponível no intervalo, biblioteca, sala de leitura, 48 salas de aula, cozinha, água encanada, alimentação fornecida

regularmente aos estudantes, o terreno possui uma grande área aberta com espaços para atividades recreativas.

Figura 15 – Corredores de acesso às salas, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024)

Em contrapartida, o prédio demanda cuidado e manutenção, pintura estragada, mato ao redor da área interna e externa, além de faltar espaços agradáveis para convivência social dos alunos. Já os espaços de sala de aula, algumas se apresentam com um espaço amplo, confortável, com iluminação, ventilação, possui mobiliário suficiente para todos os estudantes. Evidenciado na Figura 16, abaixo:

Figura 16 - Sala de aula da Escola Mahatma Gandhi, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Outras salas são mal iluminadas e abafadas, ainda que tenha ventiladores, quando são ligados o som que produzem, acabam atrapalhando a escuta e a fala de alunos e professores. A Figura 17 mostra um desses momentos de coleta com observação na sala de aula da turma do 5º ano.

Figura 17 - Sala de aula, turma de 5º ano, da Escola Mahatma Gandhi, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Segundo Lakatos (2003, p. 186), pesquisa de campo é aquela que tem como objetivo conseguir informações acerca de um problema, do objeto da pesquisa, descobrir novos fenômenos, ou a relação entre eles. Deve ocorrer espontaneamente na observação dos fatos e na coleta de dados, para analisá-los.

Desse modo, no ano de 2024, durante a fase de coleta de dados, que compreendeu visitas e observações, iniciamos a pesquisa de campo. Nesta etapa, procedemos à coleta de informações e materiais, visando uma aproximação empírica e direta com o contexto investigado, a fim de obter dados primários e aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo.

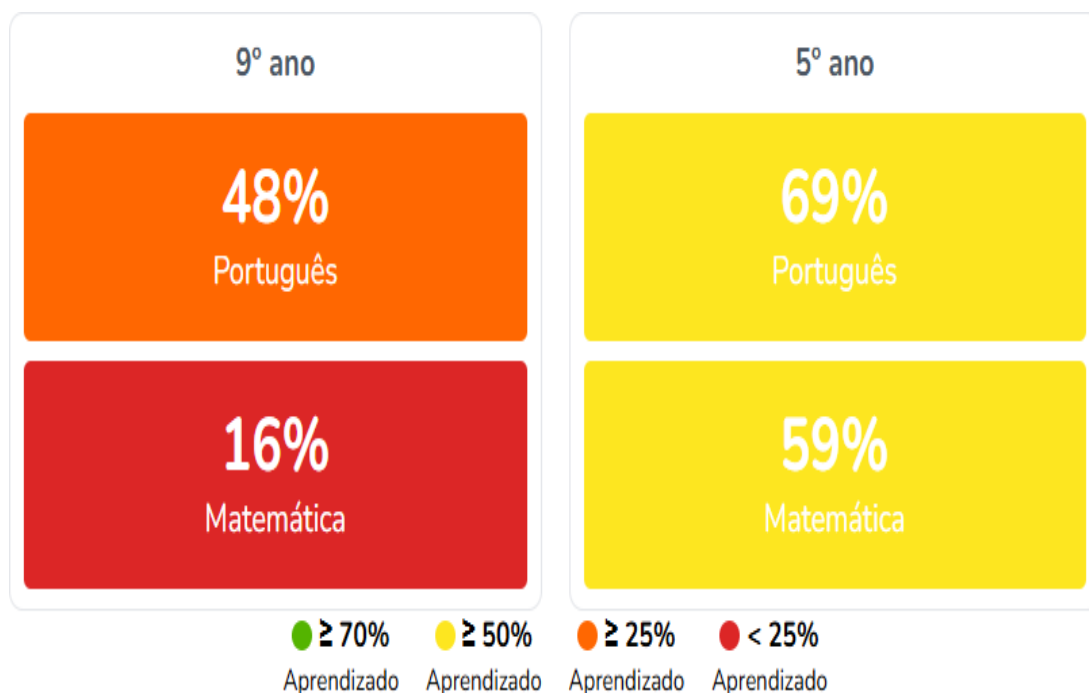
No que se refere aos índices de aprendizado da EMG, os dados revelam um cenário preocupante no 9º ano, especialmente em Matemática, onde a grande maioria dos alunos não demonstra um aprendizado sequer básico. No 5º ano, o panorama é mais encorajador, com a maioria dos estudantes apresentando um aprendizado suficiente em Português e Matemática.

Quanto a classificação no Nível Socioeconômico (NSE) 4 indica que os estudantes se situam até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Em sua maioria, os pais ou responsáveis possuem escolaridade que varia do ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo.

No que concerne aos bens de consumo, a maioria das famílias neste nível dispõe de geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, acesso à internet via *wi-fi*, máquina de lavar roupas e freezer, mas geralmente não possui aspirador de pó.

Vejam os a Figura 18: Índice de aprendizado – IDEB, da escola-campo:

Figura 18 - Índice de aprendizado – IDEB, da escola-campo



Fonte: SAEB 2019, INEP.

É muito interessante observar que o 9º ano apresenta um total de 48% de aprendizagem na disciplina de Português e apenas 16% de aprendizagem de conhecimentos matemáticos e no 5º ano, mostra uma percentagem maior de 69% de conhecimentos em Português e 59% de matemática. Apesar de mostrar melhor conhecimento e aprendizagem dos alunos do 5º ano nas duas disciplinas, áreas de conhecimento, no 9º ano esse total é menor nas duas áreas, conforme mostra o total percentual do aprendizado, das duas disciplinas e turmas.

Uma parcela dos estudantes pertencentes a este nível também apresenta acesso a computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões, denotando uma condição socioeconômica ligeiramente mais favorável para alguns dentro desta classificação, embora ainda abaixo da média nacional.

De acordo com a descrição da população atendida pela EMG, o PPP revela que há alunos filhos de famílias com a situação econômica estável, mas, a maioria é de famílias carentes, necessitando, então, de um atendimento individual por parte da gestão escolar.

Quanto ao funcionamento da escola, conforme dados fornecidos pelo PPP (2022), a EMG atende estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em turmas do 1º ao 9º ano, como mostra os quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3 - Quadro geral de discentes, 2024

ETAPA DA ESCOLARIZAÇÃO	QUANTITATIVO
Nº de alunos do ensino fundamental I	687
Nº de alunos do ensino fundamental II	738

Fonte: PPP (2022).

Quadro 4 - Quadro geral de alunos por turno, 2024

TURNO	QUANTITATIVO
Matutino	749
Vespertino	676
Total	1425

Fonte: PPP (2022).

Quadro 5 - Quadro de alunos do AEE (atendimento educacionais específicos), 2024

Atendimento Educacional Específico	QUANTITATIVO
Nº de alunos com deficiência	37
Nº de cuidadores	11

Fonte: PPP (2022).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) envolve toda a comunidade escolar em sua elaboração, é o documento normativo, fundamental para todas as escolas brasileiras, deve ser entendido como um plano estratégico que define a proposta educacional da instituição, estabelecendo objetivos, diretrizes e ações a serem realizadas para alcançar os objetivos. Além de informar sobre a missão, visão e valores, enumera os objetivos e metas, faz uma caracterização da escola, apresenta os aspectos físicos e a clientela, explica os fundamentos administrativos e os aspectos financeiros, aponta os programas que atendem à escola e, por fim, esclarece sobre o acompanhamento e a avaliação.

Como mostrado nos quadros 3, 4 e 5 a escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo alunos das turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em alguns momentos, a escola funciona no turno noturno, ou em finais de semana, quando o espaço é disponibilizado para atividades de lazer da comunidade, para jogos de futebol na quadra, eventos da SMED, realização de concursos, eventos comunitários, entre outras situações.

No quadro 6, mostramos o quantitativo de alunos que são acompanhados pelo AEE (Atendimento Especializado Específico).

Quadro 6 - Quadro geral das turmas, 2024

ANO	TURMAS	ALUNOS	ANO	TURMAS	ALUNOS
1º ano	06	122	6º ano	6	203
2º ano	05	134	7º ano	5	170
3º ano	04	120	8º ano	6	190
4º ano	05	155	9º ano	5	177
5º ano	06	169			

Fonte: PPP (2022).

Segundo o PPP, o plano de trabalho da escola se compromete com os princípios de gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, qualidade de ensino, parceria entre escola e comunidade, autonomia e democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

Quanto a equipe gestora, e a relação com professores e funcionários o PPP esclarece que a direção da escola é composta de 1 diretor e 2 vice-diretores para os dois turnos. A escolha da direção é feita por eleição, em consonância com o Decreto Municipal, no qual obedece ao princípio da gestão democrática, com participação de pais, alunos maiores de 14 anos, professores e funcionários.

Quanto aos aspectos administrativos gerais como documentação escolar e atribuições do diretor, a escola segue o Regimento das Escolas municipais. A participação dos pais na EMG acontece por meio de reuniões, plantões pedagógicos, encontros de pais e mestres. Por considerar de grande relevância a participação da família no contexto escolar, a gestão busca realizar, ao longo do ano letivo, atividades para que essa presença dos pais aconteça de forma intensa.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola possui um total de 99 colaboradores, número insuficiente para atender o grande número de discentes, diante de um espaço tão amplo e com tamanha diversidade.

Vejamos o Quadro 7 que mostra o quantitativo de funcionários da EMG, em 2022:

Quadro 7 - Quadro geral de funcionários, 2022

PROFISSIONAIS	QUANTITATIVO
Nº de Docentes	48
Nº de pedagogo	05
Nº de cuidadores	11
Nº agente de leitura	02
Nº de pessoal de apoio	33
Nº de pessoas que atuam na sala multifuncional	0
NÚMERO DE FUNCIONARIOS TOTAL	99

Fonte: PPP da EMG (2022).

A direção da EMG declara que tem como propósito garantir o fortalecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), relacionando com o Projeto Político Pedagógico, com o Regimento Escolar e as leis que regem a educação, visando criar condições para uma gestão democrática e participativa, cujo foco é a aprendizagem do aluno e a valorização dos trabalhadores da Educação. Para isso são realizadas reuniões periódicas com a SMED, assembleias com pais e alunos, formações continuadas para os professores e elaboração de projetos pedagógicos inovadores.

No entanto, durante as conversas informais, os interlocutores apontam a falta de cuidadores para todos os alunos que precisam de Apoio Educacional Especializado, indicam a necessidade de implementação de programas de acompanhamento individualizado para os estudantes que necessitam de apoio adicional, porque muitos desses alunos chegam aos níveis mais adiantados de ensino com dificuldades, sem saber ler e escrever, por exemplo.

Além disso, apontam a necessidade de um profissional que possa oferecer o serviço de psicologia em período integral e de um assistente social, conforme a indica a Lei 13.935/2019, sancionada em 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

No primeiro semestre de 2024, a escola-campo contava com o serviço de psicologia, serviço vinculado a uma instituição de Ensino Superior, o psicólogo/estagiário prestava atendimento em dois dias da semana, em turnos distintos. No segundo semestre, a prestação de serviços do estagiário foi interrompida, uma vez que o período de estágio obrigatório, necessário para sua formação profissional, havia sido concluído. A ausência de um substituto para a função resultou na suspensão do serviço, visto que a atividade era realizada exclusivamente em cumprimento da carga horária de estágio obrigatório.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022) da instituição define sua missão como a

oferta de educação de qualidade, focada na formação integral do indivíduo, com base em princípios de autonomia, colaboração, participação, igualdade de oportunidades e inclusão social. A visão da instituição é ser reconhecida pelo compromisso, ética e responsabilidade social, com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) estabeleça diretrizes claras, a ausência de avaliações periódicas que monitorem seu cumprimento foi observada. Em conversas informais, a gestão da instituição expressou confiança no comprometimento da equipe com a missão, visão e valores estabelecidos no documento, o qual é considerado de conhecimento geral. A gestão reconheceu os desafios enfrentados no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que demonstrou crença no potencial transformador da educação.

Segundo Charlot (2000), a compreensão de uma situação, história ou fenômeno reside na análise do sentido, o qual emerge das relações estabelecidas dentro de um sistema ou nas interações com o mundo e os outros. Sob essa perspectiva, esta instituição de ensino busca orientar suas ações e relações por um conjunto de valores que visa promover o trabalho coletivo, a valorização do ser humano, a autonomia, o respeito às diferenças, a solidariedade, a responsabilidade social, a cooperação, a ética, a inovação, a criatividade, a sustentabilidade, a postura democrática, a cidadania e a transparência.

No entanto, dentro da dinâmica de uma escola com um público diverso, com um fluxo contínuo de situações conflituosas, cujo cotidiano é marcado por diversas lacunas, a implementação efetiva desses valores enfrenta desafios significativos, pois exige um esforço consciente e contínuo, tanto individual quanto coletivo.

Diante dessa realidade, a ausência de um acompanhamento psicossocial contínuo, a sobrecarga dos profissionais existentes e a necessidade de aprimoramento das estratégias de mediação de conflitos são alguns dos obstáculos que demandam atenção e ações concretas para que os valores preconizados se materializem em práticas cotidianas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com a relação epistêmica defendida por Charlot (2000, p. 53), “aprender é apropriar-se de formas práticas do agir e do tornar-se humano, é se preparar para viver e entrar num mundo compartilhado com outros e construir-se a si mesmo”. É também herdar e desenvolver quadros de interpretação do mundo, internalizar normas, regular desejos, construir formas relacionais e afetivas intersubjetivas e subjetivas.

Para tanto, através da análise do PPP foi possível entender uma correlação entre os valores definidos pela EMG com os princípios defendidos pela teoria “Da relação com saber”.

Charlot (2005) enfatiza a importância de criar laços afetivos e desenvolver relações humanas significativas na escola. Ele argumenta que a escola não deve ser apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço onde se aprende a amar, a valorizar a amizade e a cultivar relações interpessoais saudáveis.

Dessa forma, pauta-se nas dimensões da humanização, socialização e singularização. Por meio da humanização, a escola possibilita que os estudantes compreendam e intervenham criticamente no mundo ao seu redor, enquanto a socialização os insere em uma cultura compartilhada, promovendo valores de cooperação e paz. Simultaneamente, a singularização reconhece as experiências e saberes únicos de cada aluno, valorizando sua individualidade e fortalecendo sua autoestima.

O Quadro 8, a seguir, apresenta os valores estabelecidos pela Escola em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), organizados com base nas dimensões descritas na teoria de Charlot (2005). Nesse contexto, apresentamos a conexão entre os valores da EMG com os princípios da teoria da "relação com o saber" – humanização, socialização e singularização (Charlot, 2005).

Quadro 8 - Valores da EMG e Princípios da teoria da relação com o saber, 2024

V A L O R E S	Princípios: Da relação com o saber		
	Humanização	Socialização	Singularização
	Valorização do ser; Relação dialógica, ética e moral; Melhoramento contínuo; Postura democrática; Ética;	Trabalho coletivo, Autonomia coletiva; Respeito às diferenças; Solidariedade; Responsabilidade social; Cooperação; Sustentabilidade;	Autonomia pessoal; Comprometimento; Cooperação; Inovação Criatividade;

Fonte: arquivo da pesquisa, 2024.

A educação proposta por Charlot (2000) se define no processo, numa relação de troca, de consentimento, de colaboração, como podemos verificar:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá me educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (Charlot, 2000, p. 54).

A aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições materiais, institucionais e pedagógicas são atendidas. Neste caso, devemos problematizar e investigar de que forma os valores postos no documento normativo são implementados em atividades, conjunto de ações propulsoras por um móbil⁷ e que visam a uma meta⁸.

Nesse sentido, a escola, pode ser entendida como um espaço do aprender, para tanto cada um deve ser entendido como um “sujeito⁹” que se mobiliza pela ação do desejo¹⁰, só aprende quem se mobiliza¹¹ em uma atividade¹², inclusive na vida cotidiana.

Na análise do PPP, percebemos que a EMG entende a escola como um espaço social responsável pela apropriação do saber, disposta a socializar o saber, estabelecendo uma relação histórica e crítica do conhecimento a partir da compreensão da realidade social e atuação crítica, com vistas à uma transformação social, engajados no compromisso democrático e ético.

Isso está alinhado com os princípios da teoria, em que a relação com o saber é mediada por fatores emocionais, sociais e culturais. Portanto, é necessário na escola aprender a amar, ter a amizade, o respeito, o diálogo, a autonomia, conhecer a vida e as pessoas.

No entanto, a dinâmica escolar é um palco onde as tensões entre estruturas de poder e a agência individual se manifestam de forma constante. A escola, com suas regras, horários, currículos e hierarquias, representam estruturas de poder que moldam a experiência dos alunos e professores. No entanto, dentro desse cenário aparentemente rígido, os indivíduos encontram maneiras de exercer sua capacidade de ação e transformar o ambiente escolar.

Neste sentido, pudemos acompanhar as ações de professores comprometidos com a efetivação de um ambiente escolar mais democrático e participativo, quando propõe a formação de líderes, representantes de turmas para atuarem de forma colaborativa, tornando um meio de comunicação mais eficaz entre os gestores e os alunos.

Por fim, nesta etapa da análise documental, ao considerarmos as informações aqui apresentadas pelo PPP, compreendemos a EMG é uma instituição comprometida com a formação humana, que preza pela formação integrada do sujeito com ele mesmo, com os outros

⁷ Charlot (2000, p. 55) conceitua móbil (entendido como “razão de agir”); é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade.

⁸ Para Charlot (2000, p. 55), “A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar”

⁹ Sujeito - é um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo (Charlot, 2000, p. 54).

¹⁰ Desejo – O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (Charlot, 2000, p. 54).

¹¹ Mobilizar - é pôr recursos em movimento, reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso, é engajar-se em uma atividade; (Charlot, 2000, p. 54).

¹² Atividade – é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta (Charlot, 2000, p. 55).

e com o mundo, seguindo os princípios e referenciais definidos pela Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece princípios que visam a formação integral dos estudantes, incentivando a autonomia, a responsabilidade e a criatividade.

Conforme as diretrizes do Ministério da Educação, a BNCC busca promover o desenvolvimento de competências fundamentais como respeito à diversidade, a ética, a capacidade de adaptação, a inovação, a responsabilidade social, entre outros, preparando os alunos para os desafios contemporâneos (MEC, 2018). Esses princípios norteiam a educação, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

3.4 A entrada no campo da pesquisa e os primeiros contatos com os interlocutores

Na fase inicial da pesquisa exploratória, entre os meses de agosto e setembro de 2023, a pesquisadora visitou duas escolas, situadas numa mesma região da cidade, áreas da zona oeste. Numa destas escolas, pertencente a Rede Estadual da cidade de Vitória da Conquista - BA, em visita, estabelecendo contato com gestores e professores foi relatado por estes que na escola em questão, não seria possível a realização da coleta de dados, por não ter casos de violência, portanto inviabilizando a possibilidade da execução da pesquisa.

A escola EMG foi sugerida pelos próprios professores da rede estadual, estes relataram terem ouvido muitas histórias acerca de conflitos e violências na escola vizinha, sobretudo por atender um público vindo de vários bairros, ocasionando muitas vezes “rixas” que ocorrem fora da escola, mas que repercutem dentro da escola.

Desta forma, seguimos as orientações dos professores e partimos para uma visita a escola sugerida. Ao apresentar o motivo que justificava a visita, o interesse em realizar uma pesquisa de mestrado com a temática da violência na escola, os gestores demonstraram real interesse em colaborar e participar do trabalho de investigação, sinalizando que ali estavam enfrentando muitas situações desafiadoras.

Dentre as situações mencionadas, indicaram as brigas dentro e nas mediações da escola, o clima de rivalidade entre os estudantes, as agressões físicas, as ameaças, a suspeita e as denúncias de *bullying*, as sucessivas queixas dos professores pela falta de respeito por parte dos alunos, os conflitos recorrentes com os pais, entre outras.

Portanto, o campo de pesquisa escolhido para esta investigação, é uma escola pública de ensino fundamental, anos iniciais e finais, situada em um bairro periférico da zona urbana de Vitória da Conquista, cidade localizada na região Sudoeste do estado da Bahia, Região Nordeste

do Brasil.

A etapa da coleta de dados, exploração do campo teve início no mês de março de 2024, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, aprovado no dia 08 de fevereiro de 2024. A pesquisa foi iniciada no começo do ano letivo e se estendeu até novembro do mesmo ano, culminando com a conclusão das atividades propostas pelo projeto colaborativo.

No período da pesquisa exploratória, fase da inserção da pesquisadora no contexto da escola, ocorreu de forma muito tranquila, aos poucos ela foi sendo apresentada aos professores, funcionários, garantindo assim a entrada e circulação livre pela escola, isto permitiu que pudesse ouvir, observar, registrar e entender os desafios vivenciados na rotina escolar.

Nas primeiras visitas, durante a fase da observação direta e assistemática, foi possível acompanhar conversas informais nos corredores, sala de coordenação e sala dos professores. Em sucessivas situações, exigiam a intervenção da direção e vice direção, dentre algumas, para resolver situações de brigas, ofensas, agressões, xingamentos.

Em um dia de observação, foi possível registrar a entrada de um pai na escola muito chateado, descontrolado, ele foi chamado pela escola para lidar com uma situação que envolvia sua filha, ela tinha tido uma crise de ansiedade. O pai começou a gritar no corredor, gritava com os gestores e ameaçava colocar fogo na escola na próxima vez que repetisse a situação.

Neste dia, o clima na escola ficou tenso, os professores comentavam sobre a insegurança que sentiam, como estavam expostos a estas e a outras situações de ameaças e violências. No mesmo dia, uma interlocutora narrou que havia sofrido agressão física causada por um aluno que tinha laudo de TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e a família orientava que a criança não podia ser contrariada, para poder assim evitar uma crise, um surto.

Dentre os desafios mencionados e vividos pelos interlocutores nesta fase, houve relatos de situações de agressões físicas, violências verbais, dano ao patrimônio da escola, ameaças, furtos, envolvendo tanto alunos quanto indivíduos externos à escola. Em algumas ocasiões, foi necessária a intervenção da ronda escolar para auxiliar a gestão na resolução dos incidentes.

Após esse contato inicial, a pesquisadora empreendeu a etapa da apresentação da pesquisa para os possíveis interlocutores, período de 15 de março a 17 de maio. Esta fase será explicada no item a seguir, 3.4.1 – os interlocutores da pesquisa.

3.4.1 Os interlocutores da pesquisa

Na proposta inicial, esta pesquisa pretendia abarcar como interlocutores, todos os professores, gestores, coordenadores que se dispusessem a participar, porém, quando os professores do Ensino fundamental anos finais foram contactados, muitos destes relataram que acabaram de serem contratados ou concursados, que não tinham muito conhecimento da realidade dos alunos e que pouco ou quase nada poderiam contribuir para a pesquisa.

Diante da realidade posta, fez-se necessário rever a seleção dos interlocutores da pesquisa. Conforme a orientação da professora orientadora, em diálogo com a gestão e coordenação da escola, e com os demais professores do ensino fundamental anos iniciais, foi decidido que os interlocutores da pesquisa seriam os educadores que trabalham com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, esta etapa da Educação Básica.

Portanto, os interlocutores que contribuíram para a efetivação da pesquisa são composta pela gestão escolar, diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, psicólogo (período curto), professores e cuidadores que atuam nas classes de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O critério escolhido para esta seleção justifica-se pela disponibilidade, pelo interesse dos interlocutores em participar da pesquisa.

A partir desta definição, a pesquisadora apresentou individualmente aos interlocutores o tema central da pesquisa, solicitando a assinatura do TCLE para uso de imagens e depoimentos. Esta etapa ocorreu no período de 24 de maio a 27 de agosto de 2024, concomitantemente, deu-se início a aplicação dos questionários, aberto e fechado e em sequência, a realização das entrevistas narrativas.

Há vinte e seis turmas de Ensino fundamental anos iniciais, divididas no turno matutino e vespertino. Os professores dividem a carga horária, os professores regentes são os responsáveis por ministrar as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e os identificados como pedagogos lecionam as disciplinas de: Ciências, História e Geografia.

Estes geralmente são os profissionais que possuem vínculo temporário com a Secretaria de Educação, ou os mais jovens, recém-contratados; nos dias que os pedagogos assumem as turmas, os professores regentes realizam o AC – Atividade Complementar;

Do total de 16 professores atuando diretamente em sala de aula, nem todos se disponibilizaram a participar da pesquisa, alguns recusaram, foi possível perceber por parte de alguns a aversão de falar sobre o tema central da pesquisa, como também um clima de insegurança, ou quiçá, que seria mais uma demanda colocada sobre os ombros cansados dos educadores.

Portanto, os interlocutores da pesquisa são ao total de 12, com a participação da coordenação, gestão – direção e vice direção.

3.4.2 Os instrumentos da pesquisa

A escolha dos instrumentos de pesquisa levou em conta a adequação aos objetivos da pesquisa, validade e confiabilidade dos instrumentos, sendo compatível com o contexto e a coleta dos dados para análise e discussão, bem como com a praticidade, viabilidade, além de atender o cumprimento das questões éticas. Esses elementos foram observados para garantir a relevância, precisão e consistência, fortalecendo a credibilidade e o rigor científico.

Conforme explicado no item 3, sobre o percurso metodológico adotado para responder o objetivo geral e os objetivos específicos da presente dissertação, consistiu na seleção de diversos instrumentos.

Na fase da pesquisa exploratória lançamos mão da observação direta e assistemática, segundo Gil (2010, p. 85),

a observação direta é um método de coleta de dados onde o pesquisador utiliza seus sentidos para observar e registrar fenômenos tal como ocorrem em seu ambiente natural, sem manipulação ou intervenção. Já a observação assistemática é caracterizada pela ausência de planejamento e estrutura formal, permitindo ao pesquisador observar o comportamento dos sujeitos em seu contexto cotidiano de forma mais espontânea e flexível.

A visita ao campo da pesquisa foi fundamental para definir aquele espaço, e os interlocutores como cenário ideal para consolidar o percurso da pesquisa, pois os anseios e as angústias da pesquisadora, encontraram identificação e empatia por muitos dos profissionais que fazem parte da instituição.

Os anseios da pesquisadora a partir de sua própria trajetória, seja como estudante, seja como professora, justifica a necessidade de investigação do fenômeno/objeto. À medida que esta se dedicou a estudar e conhecer a bibliografia a respeito da temática, aumentava a necessidade de conhecer mais sobre as possibilidades de enfrentamento da problemática, da violência escolar.

A análise do fenômeno para a pesquisa foi se revelando nas relações cotidianas da escola, EMG, durante as visitas. As impressões e observações da pesquisadora foram sendo registradas no Diário de campo, nas atitudes e nas relações entre professores, alunos, gestores, durante as conversas informais, no momento de intervalo, na hora da saída, enfim no decorrer das atividades.

O diário de campo foi uma ferramenta essencial usada pela pesquisa para registrar observações, reflexões e anotações durante o trabalho de campo. Serviu como registro detalhado das experiências da pesquisadora, para descrever o ambiente, as interações, os

eventos e as percepções que ocorreram durante a pesquisa. Essas anotações foram valiosas para a análise e intervenção dos dados coletados, ajudando a construção e interpretação dos dados, ajudando a capturar a riqueza e a complexidade do contexto.

Lourau (1993) destaca que o diário de campo possibilita historicizar, registrar o cotidiano e, com isso, colocar em análise os acontecimentos, propondo que ao escrever as vivências de um campo, emerge criação e análise. O autor (1993) explica que é um dispositivo de intervenção, pois promove a reflexão e rompe com as ordens instituídas.

Este instrumento foi introduzido na pesquisa, no momento da aplicação da proposta pedagógica solicitada pela escola-campo e permitiu à pesquisadora a possibilidade de construção de um campo de coerência onde a pesquisa e a relação com a ação pedagógica promoveram uma análise mais rica e profunda, resultado da interação constante entre a pesquisadora e o seu objeto de estudo.

Aqui, se fez como recurso necessário, tendo em vista a proximidade com o fenômeno analisado, bem como na proposta da colaboração da pesquisadora com o lócus da pesquisa. Vejamos como foi explicada essa proposta a pesquisa denominou de proposta-ação no combate à violência na escola-campo, a seguir.

As situações de violência na escola e o despreparo do professor para lidar as situações no cotidiano da escola, também repercutiram naquele espaço, sendo estas as categorias centrais da investigação. Tal situação foi tão marcante que os interlocutores viram nesta pesquisa uma oportunidade de unir forças para propor mudanças e vislumbrar ações para propor a diminuição da violência e, assim, como propor uma educação para a paz.

O pedido de socorro foi realizado logo nos primeiros contatos, o que mais foi dito pela equipe da escola era que a cada dia as situações de incivildades, agressões, *bullying*, ameaças cresciam e eles não se sentiam preparados para lidar e, nesse momento, relataram que falta apoio da família, da secretaria de educação, da ronda escolar e de políticas públicas mais eficientes.

A princípio, foi possível perceber que esse momento de aplicação da proposta-ação trouxe esperanças, como tudo indica, se alguém pudesse oferecer-lhes as fórmulas mágicas para a solução dos problemas.

No entanto, em nossos encontros, o que houve foi uma escuta atenta, um momento de reflexão sobre as situações relatadas e, sobretudo a construção de um diálogo construtivo e colaborativo, despertando nos interlocutores a necessidade de estudar, investigar, e quiçá promover mudanças naquele contexto.

Na fase 2, utilizamos como instrumentos o questionário/formulário semiestruturado e a

entrevista narrativa. Segundo Gil (2008, p. 121), ao elaborarmos um instrumento de coleta de dados, (questionário, formulário ou roteiro de entrevista), devemos atentar para: listar todos os aspectos importantes, verificar se as perguntas formuladas contemplam os objetivos traçados, usar linguagem direta e clara.

Além dos instrumentos já mencionados, também foi utilizado a entrevista narrativa. Esse tipo de entrevista visou encorajar e estimular o professor/interlocutor entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social e foram mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos e as imagens que têm eles têm de si mesmo (Jovcheloich; Bauer, 2002, p. 92).

O procedimento técnico ou método como é conhecido, utilizado nesta pesquisa foi descritivo e qualitativo, podendo recorrer ao apoio do método quantitativo de análise.

A opção por esse método foi relacionada com o nível de diretividade que a pesquisa seguiu, variando desde a entrevista na qual a entrevistadora introduziu o tema da pesquisa e deixou o/a entrevistado/a livre para discorrer sobre o mesmo, fazendo apenas interferências pontuais, como explica (Fraser; Gondim, 2004). Assim, foi possível entender que

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. (Fraser; Gondim, 2004, p. 140)

Além do que já foi exposto sobre os procedimentos e instrumentos de pesquisa, há de se destacar a implementação da proposta-ação, solicitado pela gestão da EMG, com a finalidade de contribuir para o enfrentamento da violência no contexto escolar.

Dessa forma, a pesquisadora propôs uma proposta-ação, pensada como uma atividade pedagógica, mas que também, serviria como um instrumento importante da pesquisa e, assim, esta atividade foi realizada concomitante a coleta de dados da pesquisa e que aumentou a responsabilidade da pesquisadora e a preocupação com o tempo-espço de pesquisa.

Essa proposta-ação foi desenvolvida de forma colaborativa e dialógica, envolvendo os interlocutores no processo de construção do conhecimento e na aplicação prática, com o objetivo de compreender a realidade investigada e interagir com ela.

A seguir, no item 3.4.3 apresentamos o percurso detalhado da pesquisa para a coleta dos dados, bem como o tratamento e análise do que foi experienciado, narrado, observado na pesquisa de campo.

3.4.3 Coleta, tratamento e análise de dados

A partir do item 3.4.3 "Coleta, tratamento e análise dos dados", a presente pesquisa visa estabelecer conexões entre os conceitos e categorias teóricas que fundamentam o tema/objeto de pesquisa, correlacionando-os com os dados empíricos obtidos por meio da pesquisa de campo.

Nesse sentido, procuramos responder o problema principal e questões que surgiram ao longo da investigação no contato com os interlocutores no campo – no EMG, observando o objetivo que se propôs a investigar o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação, professores de sala de aulas e monitores do pátio) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações entre alunos/as, professor-alunos, no convívio escolar e a escola (gestores, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar.

Portanto, para responder aos questionamentos, provocações e inquietações apresentadas por esta pesquisa, foram definidas as técnicas da observação direta e assistemática *in loco*, as conversas informais e formais, a análise documental, a entrevista semiestruturada e narrativa, e por último, o acompanhamento da aplicação da proposta-ação no contexto escolar.

A análise e tratamento dos dados foram estruturados com o propósito de responder aos objetivos da pesquisa. A interpretação dos dados coletados durante a pesquisa exploratória e descritiva foi realizada com base no referencial teórico, na análise documental, nas narrativas orais dos interlocutores obtidas por meio de conversas informais, no questionário fechado e nos registros contidos nos Diários de Campo da pesquisadora. As categorias de análise e os conceitos utilizados nesta pesquisa são respaldados na teoria de Bernard Charlot, especialmente em *Da relação com o saber*, sendo fundamentais para o processo de análise das narrativas docentes e para a interpretação dos dados coletados.

No subitem a seguir, apresentamos as principais características dos interlocutores da pesquisa, evidenciando o perfil dos educadores da EMG, suas trajetórias, as observações realizadas *in loco*, os relatos informais escutados e as impressões registradas pela pesquisadora em seu diário de campo sobre o ambiente investigado.

Este subitem reúne o tratamento, a análise e a interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, com o objetivo de responder à questão central do estudo e aos desdobramentos que originaram os objetivos específicos, derivados do objetivo geral, correspondendo à Etapa II da investigação.

Os objetivos específicos aqui apresentados correspondem à segunda fase da pesquisa, que, a partir da abordagem teórica adotada, foram sendo delineados até se concretizarem na realização da investigação propriamente dita. O primeiro contato e as conversas informais estabelecidas com os interlocutores foram essenciais para a coleta dos dados. O uso dos instrumentos de pesquisa, bem como a observação assistemática e sistemática do campo, possibilitou o registro das narrativas dos professores.

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados os registros realizados pela pesquisadora durante o trabalho de campo, as leituras teóricas que fundamentam esta pesquisa, os documentos disponibilizados pela escola — como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) — e as transcrições das entrevistas realizadas na EMG. As categorias de análise e os conceitos teóricos foram novamente decisivos nesse processo.

A pesquisa também se beneficiou de observações *in loco*, diretas, assistemáticas e sistemáticas, facilitadas pela aproximação da pesquisadora com os participantes, que se mostraram dispostos a colaborar com o estudo. Os dados coletados por meio das entrevistas, dos formulários e do diário de campo permitiram captar informações e respostas fundamentais para a condução da investigação, respeitando todos os critérios éticos exigidos e garantindo a fidedignidade dos dados apresentados.

A análise e o tratamento dos dados foram organizados com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa. A interpretação do material coletado durante a etapa exploratória e descritiva baseou-se no referencial teórico, na análise documental, nas narrativas orais dos interlocutores obtidas em conversas informais, nas respostas aos questionários e nos registros realizados pela pesquisadora em seus diários de campo.

Dessa forma, este subitem reúne o tratamento, a análise e a interpretação dos dados provenientes da pesquisa de campo, com vistas a responder à questão central do estudo e aos desdobramentos que originaram os objetivos específicos, derivados do objetivo geral, correspondendo à Etapa II da investigação.

3.5 Resultados e discussão

Este item, Resultados e Discussão, é considerado fundamental neste trabalho. Nele, são apresentados e analisados os dados obtidos pela pesquisa, relacionando-os com o quadro teórico. Suas implicações para o campo investigado também são interpretadas. A seguir, detalhamos os procedimentos e critérios aplicados para o tratamento, a análise e a interpretação dos dados, bem como os próprios resultados e a respectiva discussão.

Em seguimento, apresentamos os dados referentes a compreensão do subitem 3.5.1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa; 3.5.2 Sobre a violência na EMG e no seu entorno; 3.5.3 *A violência e seus impactos no processo de Ensino e Aprendizagem na EMG*, relatamos aqui as consequências da violência para as práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. No subitem 3.5.4 *Violência na relação aluno-aluno, professor-aluno e professor-escola EMG*, buscamos identificar e compreender como se manifestam as violências nas relações entre os alunos-professores-escola;

No subitem 3.5.5 *Estratégias de enfrentamento à violência na escola-campo*; analisamos os dados a fim de identificar e conhecer se a escola tem ações para combater a violência e propor um espaço de convivência mais harmonioso; em 3.5.6 *Relação família-escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola*, nos detemos para compreender a relação entre a família e escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola investigada; No subitem seguinte, 3.5.7 *Participação do profissional professor em cursos de Prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola*, tratamos sobre a formação docente e seu preparo para combater a violência, Em 3.5.8 *Cultura de paz e Educação em Direitos Humanos na EMG* abordamos a inserção da cultura de paz e dos direitos humanos no currículo da escola pesquisada; e, por fim, 3.5.9 *Resultados e discussão sobre Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA* traz uma síntese dos resultados produzidos pela pesquisa.

3.5.1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

Os professores que atuam nas turmas do fundamental, anos iniciais, compõem o quadro de interlocutores, formado por uma maioria de mulheres e homens com variação entre 26 e 57 anos, sendo 14 efetivos por concurso e 06 em regime de trabalho temporário (contrato). Vale destacar que nem todos os profissionais que compõem o quadro de docentes participaram ativamente da pesquisa, respondendo aos instrumentos.

Visando a uniformidade na identificação dos interlocutores, adotamos o termo "Professor" para todos, ainda que seus cargos específicos na instituição estejam discriminados no quadro apresentado, a seguir. Como forma de identificação utilizamos a sigla "P" para todos os interlocutores, seguido da numeração de 1 a 12. Vejamos o Quadro 9 que mostra o corpo docente, professores da EMG, interlocutores da pesquisa:

Quadro 9 - Corpo de interlocutores da pesquisa, docentes da EMG, 2024

Identificação /Função	Vínculo	Função que exerce/ Atuação como professor/a	Formação	Tempo de atuação na Educação
P1 Professora	Contrato	Professora - Anos iniciais do Ensino Fundamental	Graduação em História e Pedagogia (em curso)	5 anos
P2 Coordenadora	Contrato	Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia – Pós em Psicopedagogia	+ 10 anos
P3 Coordenadora	Efetiva	Professora – Anos finais do Ensino Fundamental	Pedagogia – Pós em Psicopedagogia	13 anos
P4 Professor	Contrato	Professor - Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	6 meses em sala de aula
P5 Professor	Contrato	Professor – Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia – Pós em Educação inclusiva	1 ano 7 meses
P6 Professora	Contrato	Professora – Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	15 anos
P7 Professora	Efetiva	Professora – Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	24 anos
P8 Professora	Efetiva	Professora - Anos iniciais do Ensino Fundamental	Magistério Pedagogia Especialização	+ 30 anos
P9 Professora	Efetiva	Professora - Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia – Pós em Letramento e alfabetização	+ 30 anos
P10 Psicólogo	Estágio	Estagiário – Psicologia escolar	Graduando em Psicologia	1 ano e meio (estágio obrigatório)
P11 Cuidadora	Efetiva	Professora– Anos iniciais do Ensino Fundamental	Magistério	+ 20 anos
P12 Cuidadora	Contrato	Professora– Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	3 anos

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

O tempo de serviço de cada um dos professores varia e a maioria deles já atuam há mais de 10 anos na área educacional. As duas professoras com mais tempo de serviço lecionam há mais de 30 anos, sendo uma com 37 anos de serviço e outra com 39 anos de serviço. As professoras com mais tempo de serviço, se aposentaram ao completarem 30 anos de serviço e optaram por continuar trabalhando após a aposentadoria. O professor com menos tempo de serviço leciona há alguns meses. Nas classes dos anos iniciais atuam quatorze professores e quatro pedagogos. Os professores regentes lecionam Português e Matemática em uma única turma e os(as) pedagogos(as) lecionam Ciências, Geografia e História, em mais de três turmas, vale destacar que não há professores e aulas de Educação física.

A inserção dos pedagogos ministrando aulas regulares é um fenômeno recente, que de acordo com algumas falas, tem como intuito especializar o trabalho com as crianças, preparando-as de forma mais consistente para os exames externos (PISA, IDEB). De acordo com o acompanhamento destes profissionais em seu espaço de atuação, podemos acompanhar

o cotidiano da escola, onde segue uma rotina de aulas, é uma escola dinâmica, ativa, que se diz comprometida com as atividades curriculares dentro do que é proposto pela BNCC.

No período de observação e coleta dos dados da pesquisa, não acompanhamos atividades fora da sala de aula, muito menos fora do ambiente escolar. Ao que tudo indica, na prática, prevalece um sistema de ensino tradicional, a organização das carteiras, em filas e a mesa do professor na frente e no centro da sala, o turno de aulas é dividido por uma sucessão de aulas explicativas e realização de tarefas no caderno ou atividades xerografadas, em outros momentos os alunos estavam realizando avaliações designadas pelos órgãos regulatórios da Educação básica. No entanto, cabe refletir se esta dinâmica dominante no contexto escolar ocupa o lugar do desejo do aprendiz, como destaca Charlot. O teórico (2000) argumenta que o desejo é a força motriz que impulsiona os sujeitos a se engajarem com o conhecimento e a aprender, este desejo é o do sujeito que “experimentou o prazer de aprender e saber” (p. 18).

Durante as observações *in loco*, foi possível notar que o clima da escola é marcado por uma agitação, são constantes a circulação de alunos na sala da coordenação, do diretor, da vice-direção, a fim de resolverem situações conflituosas na escola. Também é recorrente a presença de pais e familiares para serem atendidos pelo setor administrativo. Observamos que o clima escolar é esse conjunto complexo de percepções e interações que envolvem a comunidade escolar. Cada instituição tem sua própria identidade, que pode ser sentida através dos relacionamentos e das experiências vividas naquele espaço. Entende-se por clima escolar

o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias (Vinha, 2016, p. 101).

Um clima escolar propício é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente de ensino-aprendizagem favorável, caracterizado pela segurança, empatia e colaboração. Ao que nos foi possível observar que os profissionais mantem uma relação amistosa com os estudantes, são solícitos para atender as solicitações trazidas para a gestão, a coordenação e entre eles mesmos.

É importante destacar que a instituição possui um corpo de colaboradores extenso, composto por, aproximadamente, 100 profissionais. Ao longo das observações e etapas da pesquisa, o foco da análise se concentrou nas atividades desenvolvidas com os alunos do ensino

fundamental dos anos iniciais. Abaixo, apresentamos o Quadro 10 que mostra o perfil e formação dos interlocutores da pesquisa. Nele, é possível verificar as informações sobre caracterização quanto ao gênero, idade, cor, estado civil, religião, formação e atual profissional, tempo de atuação na área educacional e/ou docência, tipo de vínculo empregatício, série ou turma que leciona.

Quadro 10 - Perfil e Formação dos Professores Interlocutores da EMG, 2024

Nome dos interlocutores	Respostas dos interlocutores da Pesquisa
P1	Mulher, 27 anos, se identifica como parda, solteira, católica, professora contratada pela SMED, já atua há cinco anos como docente, já passou por outras instituições, com problemas mais graves do que vivencia atualmente no contexto escolar.
P2	Mulher, parda, 31 anos, mãe, casada, evangélica, exerce a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental anos iniciais, com vínculo de contrato; Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia.
P3	Mulher, 36 anos, preta, solteira, evangélica, exerce a função de coordenadora pedagógica dos Anos Finais, com vínculo efetivo na rede municipal. Já atua na educação há mais de 13 anos, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia
P4	Homem, 28 anos, se autodeclara preto, solteiro, católico, graduado em pedagogia, já possui experiência na área educacional no setor administrativo, mas está apenas há alguns meses na docência, é identificado como pedagogo, o vínculo é através de contrato;
P5	Homem, 33 anos, pardo, solteiro, católico, possui graduação em pedagogia e especialização, atua como professor regente ministra aulas de Língua Portuguesa e Matemática, atua na educação há dois anos, o vínculo com a SMED é de contrato;
P6	Mulher, 41 anos, branca, casada, católica, graduada em Pedagogia, possui especialização. Atua como pedagoga, leciona História, geografia e ciências, o vínculo é por contrato, possui 15 anos de experiência em sala de aula.
P7	Mulher, 48 anos, parda, casada, evangélica, graduada em Pedagogia, possui especialização, é professora efetiva, já está na educação há 24 anos, o vínculo é efetivo. Leciona Língua Portuguesa e Matemática;
P8	Mulher, 54 anos, preta, solteira, católica, fez magistério, graduada em pedagogia, especialista, seu vínculo é efetivo, já está na educação há mais de 37 anos, já está aposentada e decidiu continuar trabalhando. Atua lecionando Língua Portuguesa e Matemática;
P9	Mulher, 57 anos, parda, viúva, católica, graduada em Pedagogia com Especialização em Alfabetização e Letramento, professora efetiva, leciona Língua Portuguesa e Matemática, atua como docente há mais de 30 anos;
P10	Homem, 26 anos, branco, solteiro, não tem religião, atuou como psicólogo escolar por 18 meses, tempo de estágio, graduando em Psicologia. O seu papel era de atendimento aos estudantes, como plantão psicológico mediante as necessidades apontadas por professores, gestores ou os próprios alunos;
P11	Mulher, 53 anos, parda, casada, evangélica, possui magistério, atua há mais de 20 anos na área educacional, professora efetiva, leciona nas turmas de 1º a 5º ano;
P12	Mulher, 29 anos, preta, solteira, não possui religião, graduada em Pedagogia, atua na área educacional há mais de 3 anos, professora contratada, atua na sala de atendimento especial com estudantes do 1º ao 5º ano.

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Acompanhamos de perto alguns professores, pudemos visitar algumas aulas de aula, observar a relação entre aluno e professor e, entre eles, os mais acessíveis foram P1, P4 e P5.

Estes são os mais novos na instituição e mostraram interesse em participar e contribuir com tudo o que foi solicitado para a execução da pesquisa. Estes também foram os mais receptivos para a execução da proposta pedagógica solicitada pela direção e coordenadoras pedagógicas.

Junto a coordenação e a gestão escolar foi possível acompanhar de perto algumas intervenções que ocorreram tanto pela gestão escolar quanto pela coordenação pedagógica e acompanhar atendimentos aos alunos e familiares.

Este contato permitiu que a pesquisadora vivenciasse o cotidiano da escola, observando a dinâmica de trabalho, de estudos e de como os interlocutores lidam com o fenômeno da violência, objeto desta pesquisa.

As pessoas com quem estabelecemos contato inicial, incluindo o porteiro, a secretária, as coordenações, a direção e a vice direção mostraram prontidão em apresentar a escola, seus setores e os respectivos responsáveis, facilitando o acesso e a circulação no ambiente escolar, o que tornou a execução da pesquisa viável.

No primeiro contato com os professores, notamos uma certa apreensão, até mesmo uma desconfiança. Alguns questionaram a obrigatoriedade de participação na pesquisa, momento em que a natureza do estudo e a voluntariedade foram devidamente esclarecidas.

Após as explicações, alguns mostraram interesse, compartilhando experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Como também, relataram, inclusive, a dificuldade em lidar com certas situações, atribuindo a responsabilidade por determinados comportamentos dos alunos às famílias e questionando a eficácia das ações da escola diante dessa realidade.

Apesar da receptividade para realizar a pesquisa, recebemos algumas respostas negativas na adesão, como também na execução do projeto construído pela pesquisadora em parceria com a coordenação e docentes da instituição.

Já os contratados são os mais jovens, tanto em idade, quando em exercício como docente, mostram-se mais aptos a inovar, a participar das atividades propostas pela coordenação, buscam orientação e se colocam a disposição para executar as atividades propostas, foram mais disponíveis em participar da pesquisa e da execução das atividades do projeto de intervenção.

No subtópico, a seguir, tratamos de mostrar alguns apontamentos sobre a violência na EMG e no seu entorno, considerando a importância de atender aos objetivos desta pesquisa.

3.5.2 Sobre a violência na EMG e no seu entorno

A relação da escola com a comunidade interfere na rotina que se estabelece no cotidiano, pois a escola é compreendida como um espaço social e territorial, tanto as relações internas e as interações dos membros da comunidade com a escola, impactam o ambiente social, como afirmam Abramovay e Rua (2002, p. 95).

Nesse contexto, retoma-se o exposto no subitem 3.1.4, que descreve a localização da EMG em uma região periférica, atendendo a um público heterogêneo composto por estudantes de diversos bairros, alguns vivenciam uma situação de vulnerabilidade social, conforme detalhado no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em conversas informais, foi relatado que alguns alunos pertencem a grupos rivais, cujas disputas externas por território, podem estar relacionadas ao tráfico de drogas e a organizações de gangues, tal cenário impacta o ambiente escolar, como declaram Abramovay e Rua (2002, p. 110-111):

O clima de insegurança nos arredores de determinadas escolas tem como agravante a formação de gangues, as quais vão de grupos de amigos, turmas de bairro, de quadra, até o grupo de bandidos (traficantes, assaltantes e ladrões) e que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

De acordo com as autoras (2002), essas organizações podem interferir na rotina da escola, pois esta passa a ser um território de disputa e rivalidades, impactando a todos os sujeitos presentes no espaço escolar com um clima de insegurança e tensão constante, instalando um estado de alerta.

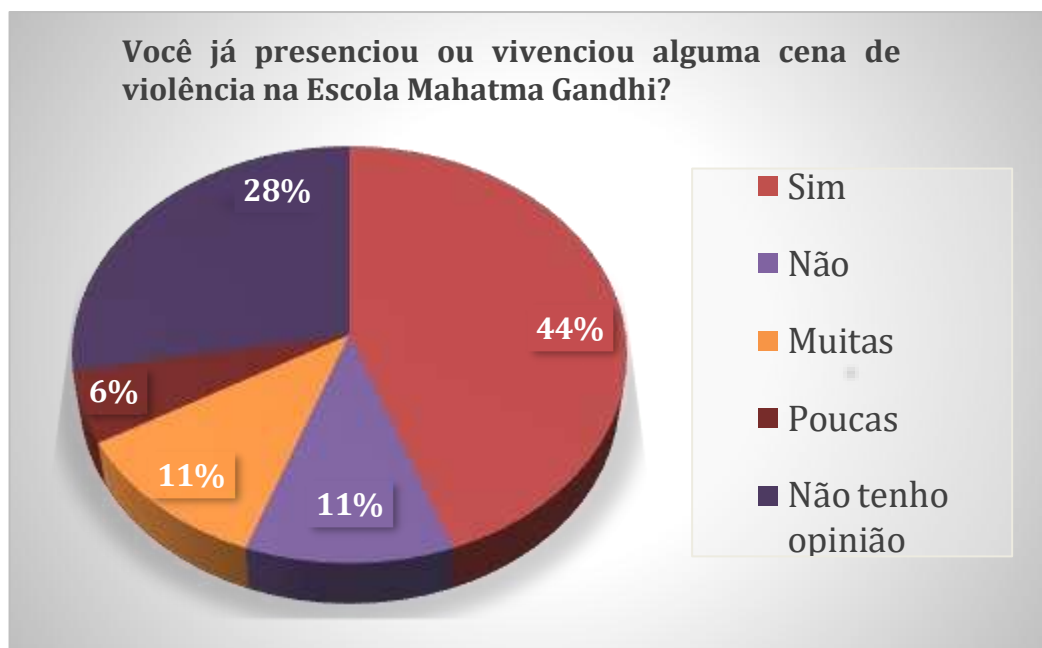
Segundo os relatos dos professores, na EMG, é comum a vinda de pessoas de outros bairros, que ficam à espreita de estudantes no momento de chegada e saída da escola, rondando o entorno.

Nos momentos de saída dos estudantes, já ocorreram alguns episódios violentos envolvendo os alunos, como empurrões, xingamentos, ameaças com armas brancas (canivete e faca) e até mesmo agressões físicas. Nessas situações, a direção informou que acionou a Polícia Militar, a ronda escolar, registrou as ocorrências no livro e convidou os responsáveis dos jovens para uma conversa.

A partir da aplicação do questionário/formulário fechado e aberto com os interlocutores, para responder à questão principal de pesquisa sobre as narrativas de professores acerca da violência na EMG, apresentamos a primeira pergunta: 2.1 *Você já presenciou ou vivenciou alguma cena de violência na Escola Mahatma Gandhi?*

As respostas objetivas foram organizadas em dados, conforme a escala aplicada, evidenciados no Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 - Sobre a violência na Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista - Ba



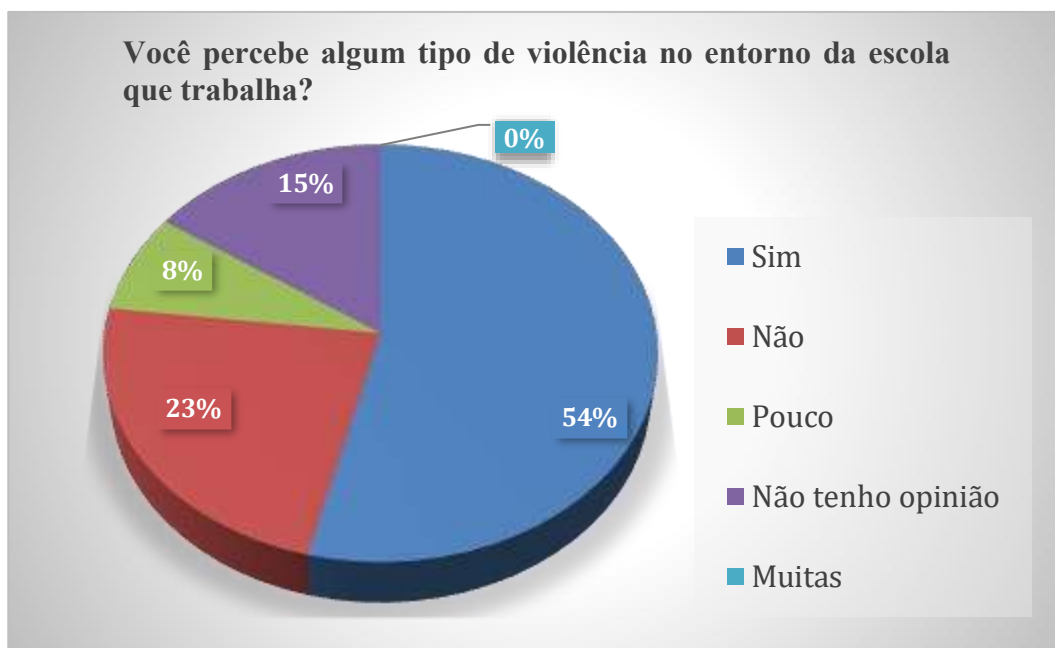
Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Em relação a esta pergunta, 44% dos interlocutores relataram que já vivenciaram cenas de violência na escola, 11% respondem que muitas violências já foram presenciadas, 28% não apresentaram a opinião e 11% afirmaram que não presenciaram ou vivenciaram cenas de violência e 6% relataram que já vivenciaram/presenciaram pouca violência. Muitas falas, durante as conversas informais, no intervalo, revelam que é comum na rotina da escola haver desentendimentos, brigas, entre os alunos.

Desse modo, foi possível observar que o resultado da análise das respostas fechadas revelou uma lacuna na percepção dos participantes, sugerindo um possível silenciamento ou invisibilidade de ocorrências cotidianas.

Tal fenômeno pode ser associado à normalização das microviolências, que, por se tornarem parte do ordinário, são frequentemente aceitas e naturalizadas. Soma-se a isso a dificuldade em definir, no senso comum, o que efetivamente se configura como violência, refletindo a natureza fluida e culturalmente condicionada desse conceito.

Na pergunta seguinte, 2.2 “*Você percebe alguma violência no entorno da EMG?*” Os interlocutores evidenciam em suas respostas e narrativas uma certa tranquilidade em relação ao bairro, não sendo evidente um medo considerável na chegada e na saída do espaço escolar. Como pode ser evidenciado no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Sobre a violência no entorno da EMG, 2024

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Apesar de narrativas apresentarem certa tranquilidade, como podemos verificar nas respostas abertas, abaixo relacionadas, no entorno da escola, mais de 50% destes mesmos professores relataram que já viram furtos, agressões físicas entre estudantes, xingamentos, rivalidades entre alunos e pessoas de fora da escola.

Os relatos das professoras evidenciam a percepção que estas têm das violências no cotidiano da escola, elas declararam:

Os tipos de violências mais frequentes são os xingamentos entre os alunos, tem hora que eles falam cada nome, cada palavrão. Mas também há violência física... (Relato de P8, 2024)

O mais comum que eu vejo são as discussões verbais, os alunos e alunas se provocam por motivos banais. Daí vemos empurrões, xingamentos, brigas etc. (Relato de P10, 2024)

De acordo com os Gráficos 3 e 4 e com as narrativas dos professores, portanto, foi possível constatar que a violência à primeira vista é naturalizada, invisibilizada, não causando entre os professores a sensação de medo, insegurança e a necessidade de intervenções.

Recorrendo às conceituações de Arendt (1963), retomamos a definição da banalidade do mal, que pode ser observada a partir dos dados e relatos dos professores, onde minimizam as ações de agressões e violências, convivendo diariamente sem se darem conta dos efeitos e danos causados a si mesmos e aqueles que estão inseridos no ambiente escolar.

Dos interlocutores que disseram que percebem a violência, dois falaram que se sentem

inseguros, em algumas vezes perceberam a presença de pessoas de outras localidades na porta da escola no momento de saída, com intenções suspeitas podendo ser para intimidar, ameaçar, ou para captação dos jovens para o uso de drogas, para realizar a alienação para o tráfico de drogas.

Vejamos o que dizem, falam, pensam, percebem, esses dois interlocutores que afirmaram se sentirem inseguros:

Nós achamos que eles estão aqui pra aliciar os jovens pro tráfico de drogas, pra fazer a cabeça dos nossos jovens, pra eles entrarem nessa vida. É uma situação muito tensa, sabe? A gente fica com medo do que pode acontecer com os nossos alunos. (Relato de P6, 2024).

A gente tem percebido que a chegada dos alunos para cursar o Fundamental 2 traz algumas mudanças aqui pra escola. Sabe, com gente vindo de bairros diferentes, acaba que rolam uns conflitos, né? Porque agora a gente tem aluno de todo canto da cidade, e cada um traz um pouco da sua realidade, da sua vivência. Aí junta tudo isso, e às vezes dá uns atritos, umas discussões. Nada muito grave, mas a gente fica de olho, né? (Relato de P3, 2024)

O interlocutor P4 revela que já houve a situação de uma pessoa na porta da escola aguardando a saída de um estudante, segundo o relato a pessoa estava armada com um canivete e ameaçava machucar o jovem, não foi identificado o motivo, porém foi solicitada a presença da ronda escolar a fim de garantir a segurança de todos. Assim, disse P4:

Então, né? A gente fica bem preocupado com o que anda acontecendo na saída da escola. As vezes a gente vê gente estranha, não se sabe as intenções e o que eles podem fazer com os alunos e com a gente, eu sou novo na escola e isso me preocupa. (Relato de P4, 2024)

Em noticiários locais e blogs foram divulgados no último ano, 2024, notícias diversas de situações de roubos e furtos na redondeza, como também já foram notificados alguns homicídios envolvendo jovens do bairro, segundo os veículos de comunicação estes crimes estão vinculados ao uso e tráfico de drogas.

Abaixo, expomos os tipos/manifestações de violência sinalizadas pelos professores investigados, nas perguntas abertas, 2.2.11 “*Quais as manifestações de violências você percebe mais no interior da escola?*” os interlocutores em suas respostas deram destaque a violência verbal e a violência física.

Gráfico 5 – Tipos de violências vivenciadas no cotidiano da EMG, 2024

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Em relação ainda sobre a compreensão da violência na escola e no seu entorno, foi solicitado que os interlocutores indicassem quais as manifestações de violências são as mais comuns no cotidiano escolar.

Ao responderem ao formulário fechado e aberto, os interlocutores evidenciaram a dificuldade primeira de compreender o conceito de violência, sugerindo que o espaço escolar é tranquilo, que em alguns momentos há desentendimentos, mas que são típicos de criança e corriqueiros. Foram poucos os disseram que não presenciaram violência na escola e não percebem a violência no entorno da escola-campo.

Tal dificuldade pode ser compreendida pela naturalização da violência, ela está tão presente nas relações interpessoais, tão evidenciada nos jornais, nos filmes, nos jogos, nas formas de entretenimento diversas, que só é notada quando ultrapassa os limites do comum, do ordinário e, assim, pode-se inferir que estamos imersos na cultura da violência.

No momento seguinte, os professores relataram as formas mais comuns de conflitos, destacando, violência verbal, violência física, chutes e murros, situações de *bullying*, ofensas, xingamentos, ameaças, furtos de dinheiro, furto de uma bicicleta em um dia de evento aberto à comunidade.

Estabelecer diálogos com temas que nos incomodam, que geram desconforto não é uma tarefa fácil, exige paciência, encontrar a maneira certa de acessar as ideias e os sentimentos do

outro. No entanto, aponta-se a necessidade de desvendar, de anunciar e refletir acerca desta temática, sendo a escola o lugar para promover esse diálogo. Abramovay e Rua (2002, p. 92) destacam que falar de violência na escola significa compreender que

este é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Esta ideia defendida pelas autoras (2002), apontando o papel principal da escola, parece um tanto óbvia e, ao que tudo indica, está inserido no PPP da EMG, está presente nos documentos normativos, na BNCC, na fala de gestores e professores investigados por esta pesquisa. Porém, na compreensão desta pesquisa, está muito distante da prática, ao ignorar, minimizar, fechar os olhos para esta realidade; este fenômeno tende a aumentar e reverbera de forma significativa na vida de todos os sujeitos envolvidos no espaço da escola.

Debarbieux (2006, p. 143) defende que “se a violência pode ser predita (como risco potencial) então ela pode ser prevista, desmantelada. Não se trata de estigmatizar para encerrar, mas de identificar para prevenir, o que não é bem a mesma coisa.” Neste sentido, estar atento a situações que normalizam as relações pautadas em microviolências é poder intervir para promover uma educação pautada na ética, no diálogo e na promoção da cultura de paz.

Na percepção acerca dos tipos de violências mais frequentes no cotidiano da escola, encontramos convergências entre as questões abertas e fechadas, pois conforme o diálogo entre a pesquisadora e os interlocutores foram se estabelecendo, os relatos dos professores foram evidenciando situações dentro da escola que se configuram violência. Dentre as mais citadas, expostas no gráfico, ganha destaque as violências físicas, as brigas, os xingamentos, a violência verbal e o *bullying*.

Na questão aberta 2.2.12 “*Quando existem manifestações de violências de que modo são resolvidas pela escola? Quem e de que modo essas questões são resolvidas na escola?*” Segue os relatos dos docentes:

Geralmente a direção aplica a advertência oral, se houve repetição, chama a família para comparecer a escola. Tem também a advertência escrita, ou acionar a secretaria de educação em alguns casos. (Relato de P8, 2024)

Podemos destacar que a escola busca resolver as situações conflituosas através do diálogo, convida os estudantes para uma conversa, fazendo-os refletir sobre suas ações e estabelecendo acordos. (Relato de P4, 2024)

Quando há situações mais graves, acionamos a família deixando-as informadas sobre o que tem ocorrido na escola e solicitando a parceria para lidar com as situações e juntos buscamos os caminhos para diminuir e combater os problemas. (Relato de P6, 2024)

De forma geral, os docentes afirmam que a escola está sozinha para resolver as questões disciplinares, pois a família tem sido ausente, no entanto, acreditam que a escola tem dado conta de resolver as situações, pois chama os alunos para conversar.

A relação entre família e escola, frequentemente se manifesta sob uma tensão subjacente. Em sua gênese, a tensão entre família e escola pode ser identificada à própria natureza de suas funções e aos papéis atribuídos a cada instituição. A família, enquanto núcleo primário de socialização, molda os valores, as crenças e os hábitos iniciais do indivíduo, exercendo uma influência indelével sobre sua trajetória. A escola, por sua vez, assume o papel de instituição formal de ensino, responsável pela transmissão sistemática de conhecimentos, pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, e pela inserção do indivíduo em um contexto social mais amplo. Essa divisão de trabalho, embora necessária, carrega consigo o potencial para o surgimento de expectativas desalinhadas.

A escola, muitas vezes pressionada por currículos extensos, avaliações padronizadas e metas de desempenho, pode depositar na família a responsabilidade pelo reforço do aprendizado, pela supervisão das tarefas e pela ação de valores como disciplina e responsabilidade. Por outro lado, a família, imersa em suas próprias dinâmicas e desafios socioeconômicos, pode esperar da escola um acolhimento individualizado, a atenção às necessidades específicas de seu filho e o desenvolvimento de competências que transcendam o mero conteúdo programático. Quando essas expectativas não se encontram ou são comunicadas de forma inadequada, a frustração, o embate e os conflitos se instalam, aumentando a tensão.

Ademais, a diversidade de contextos socioculturais e econômicos em que famílias e escolas estão inseridas contribui significativamente para a complexidade dessa relação. Assimetrias de poder, diferenças de capital cultural e distintas concepções sobre o papel da educação podem gerar ruídos na comunicação e dificultar a construção de um diálogo. Famílias com experiências escolares negativas podem manifestar desconfiança ou resistência em relação às práticas pedagógicas da escola. Da mesma forma, profissionais da educação podem, por vezes, generalizar ou estereotipar as dinâmicas familiares, dificultando a construção de uma relação de confiança e respeito mútuo.

As manifestações dessa tensão podem ser diversas, desde a participação esporádica ou conflituosa em reuniões escolares até a culpabilização mútua em face de dificuldades de

aprendizagem ou problemas de comportamento do aluno. A falta de canais de comunicação eficazes e a ausência de espaços de escuta e negociação podem ampliar esses conflitos, comprometendo o bem-estar e o desenvolvimento integral do estudante. Em casos extremos, essa tensão pode levar ao afastamento da família da vida escolar, privando o aluno de um importante suporte socioemocional e pedagógico.

Em contrapartida, é importante ressaltar que a tensão, não implica necessariamente em um estado puramente negativo. Quando reconhecida e adequadamente mediada, a confrontação de diferentes perspectivas pode gerar reflexão, inovação e a busca por soluções mais eficazes para os desafios educacionais. A abertura ao diálogo, a valorização das diferentes formas de conhecimento e a construção de projetos pedagógicos que integrem as experiências familiares e escolares podem transformar a corda tensa em um elo de colaboração produtivo.

A próxima questão do formulário 2.2.3 “*O que você acredita que pode ser feito pela escola para prevenir, reduzir, combater, enfrentar as manifestações de violência na escola?*” evidenciam as crenças e percepções dos professores para resolver ou minimizar os conflitos e as violências, dentre as respostas, destacamos:

Acredito que palestras, orientando para evitar o pior, muitas conversas, é preciso continuar com os conselhos (Relato de P9, 2024). Com as crianças pequenas a gente conversa, mostra vídeos, conta histórias, busca desenvolver a empatia, o respeito pelo outro. (Relato de P7, 2024).

Trazer a família para a escola, firmar a parceria escola e família. Promover orientações para os pais, como educar seus filhos, criar espaços de diálogo. (Relato de P5, 2024).

A interlocutora P8 é uma professora que atua há mais de 30 anos na educação, a sua trajetória profissional é marcada por significativas mudanças do que se compreende do papel do professor e do que este representa para a sociedade, ela diz que:

Nos últimos anos vem aumentando os casos de desrespeito das crianças com os professores, algumas crianças têm ficado mais agressivas, desobedientes, respondem com ignorância e não gostam de serem chamadas atenção. (Relato de P8, 2024).

Outra reflexão que merece destaque é sobre a mudança no comportamento das crianças, que agora questionam mais e resistem a imposições e autoritarismo, desafiando a autoridade do professor, não aceitam “caladas” a imposição, a injustiça, o autoritarismo, assim colocam em xeque a autoridade do professor.

Acrescentamos ainda que este comportamento pode ser explicado pelas mudanças

ocorridas nos últimos anos, quando conquistas significativas sobre os direitos das crianças e dos adolescentes ganharam espaço na legislação, como o ECA, a Lei nº 13.010/2014 ou Lei Menino Bernardo, popularmente conhecida como a Lei da Palmada, é uma legislação brasileira que proíbe o uso de castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante como forma de correção, disciplina ou educação de crianças e adolescentes.

A divulgação dessas leis é amplamente exposta nos veículos de comunicação (rádio e TV), nos desenhos animados, na literatura infantil e na possível mudança na forma da educação proporcionada pelas famílias. Estas informações vêm fortalecer a rede de proteção à criança e ao adolescente, garantindo que as vítimas de violência tenham acesso a serviços de proteção e apoio.

Considerando a fala de P8 sobre a agitação das crianças, foi preciso analisar a complexa interação de fatores e, desse modo, podemos enumerar: as transformações no estilo de vida, marcadas pelo uso excessivo de tecnologias digitais, pela diminuição do tempo dedicado a atividades ao ar livre e pela aceleração das rotinas infantis, contribuindo para a superestimulação e o comprometimento do desenvolvimento físico e emocional.

Ademais, fatores sociais e emocionais, como o estresse familiar e escolar, a ansiedade infantil e a ausência de limites claros, desempenham um papel significativo na manifestação de comportamentos agitados.

É imperativo ressaltar que nem toda criança agitada apresenta um transtorno, pois a agitação é um comportamento comum em determinadas fases do desenvolvimento. No entanto, o aumento no número de diagnósticos de transtornos neurobiológicos, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que chegam às escolas nos últimos anos, gera preocupação e demanda adaptações pedagógicas.

A avaliação por profissionais de saúde qualificados é essencial para identificar as causas subjacentes da agitação e determinar intervenções adequadas, diferenciando comportamentos típicos do desenvolvimento de possíveis transtornos.

Ademais, durante o período de observação e coleta de dados, identificamos carteiras, janelas e portas danificadas. Segundo os interlocutores, o motivo seria o descuido dos estudantes com o patrimônio público. Além disso, quanto a estrutura física percebemos a falta de espaços mais acolhedores, confortáveis para os momentos de intervalos e recreações.

Importante destacar que outras formas de violência, como a simbólica, estrutural, sexual e de gênero, não foram mencionadas pelos entrevistados. No entanto, isso não significa que essas formas de violência não ocorram no ambiente escolar. A ausência de menção pode indicar que os entrevistados não percebem ou não reconhecem essas formas de violência como tal, ou

que se sentem desconfortáveis em falar sobre elas.

A seguir, apresentamos a análise, resultados e discussão, apresentando os dados coletados e a análise de seu significado mostrando como a violência impacta no processo de Ensino e aprendizagem na EMG.

3.5.3 A violência e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na EMG

As narrativas dos professores indicam que a maioria percebe a relação entre violência e aprendizagem. Em seus relatos, explicam que estudantes que vivenciam violência, sofrimento ou problemas familiares tendem a apresentar alterações de comportamento, como agressividade, diminuição da participação nas atividades escolares, baixo desempenho nas avaliações, isolamento e desmotivação.

Essa questão mostra que, na escola, estabelecer autoridade é importante, assim como, a valorização da convivência respeitosa com os alunos, garantir o direito à liberdade, o posicionamento de alteridade.

De fato, muitas situações-problemas que se manifestam no contexto escolar podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos e, muitas vezes, são causas de repetência, fracasso, evasão e abandono escolar. O espaço escolar é complexo, plural, diverso e, também, muito vulnerável, um lugar heterogêneo em que os conflitos explodem, extrapolam os muros da escola. Por isso, a autonomia das escolas pode ser o espaço em que as violências, os conflitos, as agressões poder ser reduzidos e abrir espaços de diálogo e reflexões.

De acordo com a pesquisadora Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui (2017, p. 65)

A autoridade pode ser necessária para estabelecer uma ordem harmônica, com a que o regente estabelece na direção de uma orquestra – o maestro impõe seu estilo com um leve sinal. Também na orientação das crianças, ficamos de acordo com a necessidade de uma autoridade que as norteie. A autoridade estabelece um conjunto de relações assimétricas entre os membros de uma unidade social, ordenando-os de um modo hierárquico. Quem tem o poder possui a força física ou moral capaz de dominar ou controlar os outros, isto é, tem a capacidade de decidir e a voz de mando.

A autora (2017) destaca a importância da autoridade na criação de ordem e orientação, necessária para direcionar crianças, mas também reconhece o potencial de abuso de poder. Nesse sentido, a reflexão constante por parte dos educadores é fundamental para distinguir autoridade de autoritarismo na educação escolar. Essa distinção, se revela como uma linha tênue e delicada, ilustra a possibilidade de um exercício de poder sutil e harmonioso. Contudo, quando

a autoridade se torna excessiva e opressora, ela ultrapassa os limites e se transforma em autoritarismo.

Abaixo, no Gráfico 6, podemos observar os resultados da questão 3.3.1 que pergunta aos interlocutores se sabem dizer se existe alguma relação entre violência e a aprendizagem na EMG:

Gráfico 6 – Relação entre violência e aprendizagem na EMG



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Conforme resultados da pesquisa, foi possível constatar que 75% dos entrevistados percebem uma relação direta entre violência e o processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção é evidenciada pelas falas recorrentes dos interlocutores, que apontaram que muitas crianças, ao se envolverem em situações de conflito, demonstram falta de atenção na aula, ficam dispersas, agitadas e até mesmo agressivas.

Uma pessoa com raiva não consegue assimilar qualquer conteúdo, estão prontos para atacar ou se defender, neste estado fala mais alto o instinto, né? (Relato de P6, 2024).

Outra perspectiva a ser considerada é quando os estudantes não estão cientes ou dispostos a aprender o que o professor deseja ensinar, por acreditarem que não faz sentido, muitos reagem de forma agressiva, sentem-se desmotivados, como explica Rosa (2010, p. 147-148),

A desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito por aquilo que o professor pretende ensinar interferem no comportamento, deixando muitas vezes o aluno agressivo, são formas inadequadas sobre os métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula que exigem do professor clareza na negociação naquilo pretende fazer trabalhar com os alunos, quando não há regras que estejam em comum acordo entre ambos, o resultado é a insatisfação e indisciplina.

Uma das inadequações apontadas por Rosa que nos chama atenção é a falta de clareza do diálogo, na negociação das regras, das motivações para ensinar e para aprender. De acordo com Charlot (2000, p. 55), “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”. Quando não há o sentido, fica comprometido o aprendizado.

Aprender, na teoria de Charlot (2000, p. 68), é “tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa.” Portanto, aprender é uma “atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. O teórico (2000, p. 69) acrescenta ainda que “aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente”, é sobretudo, passar do “não-domínio ao domínio de uma atividade”.

Charlot (2000) enfatiza que o processo de aprendizagem envolve não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a construção de significados e a interação com o ambiente e as pessoas ao redor. Em sua teoria, aprender é definido como “a relação com o saber, com o mundo, com o outro e com ele mesmo”, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

Daí, aprender é uma necessidade da condição humana,

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

Em consonância com o exposto acima, a aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições (materiais, institucionais e pedagógicas) são atendidas. Na relação de quem ensina e de quem aprende na escola há divergências de interesses e de sentidos, daí faz-se imperativo o aprender a viver em um mundo compartilhado com outros, é herdar e desenvolver quadros de interpretação do mundo, internalizar normas, regular desejos, construir formas relacionais afetivas, por fim é apropriar-se de formas práticas de agir e de tornar-se humano.

Na atualidade, a escola enfrenta as diversas contradições e sua função social é colocada em xeque. Charlot (2020, p. 63) expõe a dualidade que recai sobre a instituição mostrando que existe, por um lado, “o discurso de inovação, criatividade, espírito de equipe e, de outro, indica a competitividade, a concorrência, o individualismo, como princípio da vida em todos os

domínios e de forma às vezes implacáveis”.

No Gráfico 7, quando questionados em 3.3.2 “Você sabe dizer se a violência produz impactos no processo de ensino e aprendizagem na escola?”, podemos observar os resultados das respostas dos interlocutores

Gráfico 7 - A violência e seus impactos no processo de aprendizagem na EMG,2024



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Na leitura dos Gráficos 6 e 7, os interlocutores percebem as violências e, de acordo com suas respostas, reconhecem que estas impactam no processo de ensino e aprendizagem, mas eles não identificam como a violência está presente na forma como a escola ensina/educa. Há um consenso de que a violência que existe na escola está associada a uma desestrutura familiar, no descaso e desinteresse dos alunos com a escola. Na compreensão desta pesquisa, há uma responsabilização do sujeito mediante as situações que vivenciam em seu cotidiano.

Contudo, a compreensão predominante dos interlocutores sobre a violência na escola se restringe às violências interpessoais. Embora haja questões que abordem a violência no processo de ensino, a maioria dos entrevistados não percebe que o sistema escolar é permeado por negligência, invisibilidade, autoritarismo e de forma ampla, também de negação de direitos.

Apresentamos o Gráfico 8, com o questionamento 3.3.3 sobre a violência no processo de ensino:

Gráfico 8 - A violência no processo de ensino e/ou educativo na EMG, 2024

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Em suas narrativas os docentes relatam que não há práticas de castigos físicos, como era comum há algumas décadas, explicam que as relações entre alunos e professores são pautadas, na maioria das vezes, no respeito e no diálogo. Como evidenciado nos relatos abaixo:

Nas escolas antigamente, muitas vezes o professor era a única figura de autoridade mais próxima. E essa autoridade vinha com a mão pesada. Não tinha essa de chamar os pais pra conversar, nem psicólogo. Era a dor ali, imediata, pra ver se a criança aprendia na marra. E não era só na escola, viu? Em casa também era parecido. Se desobedecesse pai e mãe, a correção vinha sem muita explicação. Era um tempo diferente, com menos informação e mais dureza na criação. Hoje a gente sabe que não é o melhor caminho, mas era o que muita gente simples viveu e viu como "normal". Uma realidade bem diferente do que a gente busca hoje para as nossas crianças, não é? (Relato de P9, 2024)

Pensa numa família grande, muitos filhos pra criar com pouco recurso. A escola era vista como uma chance de futuro, mas também como um lugar pra "ajeitar" os meninos que davam trabalho. A professora, muitas vezes, era vista como uma extensão dos pais nesse sentido. Meu pai me contava que apanhou muito na escola. Ele era um menino levado, confessa. E a professora não hesitava em usar a palmatória. Ele lembrava do barulho seco na mão e da vergonha de ter que mostrar as palmas vermelhas para a classe. Mas ele não guardava rancor da professora, sabia? Ele dizia que, na cabeça dela, ela tava fazendo o certo, "ensinando a ser homem". É interessante como a perspectiva muda, né? Pra ele, aquilo era parte da educação, um jeito de mostrar os limites. Ele falava que os pais dele também não eram de muita conversa, então a escola seguia a mesma linha. Era um tempo em que a disciplina era imposta, e a dor física era vista como um método rápido e "eficaz". A dureza da vida, a falta de

outros recursos e conhecimentos sobre desenvolvimento infantil influenciavam muito essas práticas. Era o que eles tinham, o que eles viam funcionar (aparentemente) para manter a ordem. Uma realidade bem diferente das discussões pedagógicas que temos hoje. (Relato de P11, 2024)

A gente entra na sala de aula com a melhor das intenções, cheio de ideias, querendo realmente fazer a diferença na vida daqueles jovens. Prepara as aulas com carinho, pensa em atividades que vão engajar, daí às vezes, a gente se depara com um descaso, um olhar de indiferença, ou até mesmo comentários que parecem diminuir todo o nosso esforço. E a gente aqui, muitas vezes, se sente como se estivesse nadando contra a corrente. Falta estrutura, faltam recursos, falta, às vezes, o apoio da própria gestão. E quando a gente busca por isso, parece que estamos pedindo demais. O pior é que essa desvalorização não vem só de fora. Às vezes, ela se manifesta dentro da própria sala de aula, na falta de interesse, queremos o mínimo de respeito, de reconhecimento pelo nosso trabalho, faz toda a diferença. A gente continua, claro, porque acredita no poder da educação. Mas um pouco mais de reconhecimento faria uma diferença enorme na nossa motivação e na qualidade do nosso trabalho. (Relato de P5, 2024)

A partir dos relatos expostos, é possível compreender a violência presente na sociedade há mais de 60, 50 anos atrás, quando os castigos físicos eram instrumentos de coerção e “educação” normalizado nas instituições de ensino e na educação doméstica trazendo à tona a memória de uma educação autoritária, punitiva e baseada no medo. A fala de alguns professores, remontam a este período com certo saudosismo, gostariam de ter a “autoridade” exercida há tempos, ignorando os danos emocionais e psicológicos que tais práticas causavam.

Nesse sentido, atualmente, podemos compreender e interpretar que os professores não se veem como autores ou reprodutores de violências, assumem o lugar de vítimas ou espectadores, ignoram que suas ações podem estar revestidas de preconceitos, humilhações, violências verbais e até mesmo de violências físicas. Estes ratificam a negação da violência estrutural, seja pelo poder público (Estado, município), ou seja, pelas pessoas que representam a Escola.

A violência escolar transcende atos individuais de agressão, manifestando-se também de forma estrutural. Nesse sentido, desigualdades sociais, falta de recursos, exclusão e discriminação configuram exemplos dessa violência estrutural. Além disso, a elaboração do currículo sem a participação da comunidade agrava o problema, reproduzindo essas desigualdades, invisibilizando grupos minoritários e perpetuando estereótipos. Logo, a falta de acesso a uma educação de qualidade, a infraestrutura precária e a ausência de profissionais qualificados tornam-se outras formas de violência estrutural que impactam negativamente o

ambiente escolar.

A violência simbólica manifesta-se por meio de discursos, práticas e representações que naturalizam e legitimam a dominação e a exclusão. Ela ocorre, frequentemente, de maneira sutil, na linguagem empregada em sala de aula, nas imagens presentes nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas adotadas que podem veicular mensagens violentas, na maioria das vezes imperceptíveis, mas que contribuem para a perpetuação de desigualdades e a marginalização de determinados grupos.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar a realização de algumas avaliações preparatórias para os exames externos (PISA/IDEB). Foi possível constatar um total de oito avaliações aplicadas ao longo do ano. Os estudantes são submetidos a provas com um número excessivo de questões e páginas, com o objetivo de treiná-los para esses exames. Conseqüentemente, o ensino tende a se concentrar em conteúdos específicos que serão cobrados nos exames, em detrimento de um aprendizado mais amplo e significativo. Essa prática pode limitar a criatividade, o pensamento crítico e outras habilidades importantes.

O excesso de avaliações a que os estudantes são submetidos configura um problema complexo que demanda atenção cuidadosa da escola. Nesse contexto, é imperativo considerar o impacto dessas práticas tanto no bem-estar dos alunos quanto na qualidade do ensino ministrado. A busca por resultados satisfatórios em exames externos, embora importante, não deve comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes, que abrange aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ademais, é crucial ressaltar que o objetivo primordial das avaliações deve ser o de auxiliar na melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, e não se limitar à mera obtenção de números ou *rankings*.

Durante o período de aplicação das avaliações, foi possível observar um desgaste significativo, resultante da quantidade excessiva de testes, tanto por parte dos alunos quanto dos docentes e gestores. Na concepção desta pesquisa, a elevada quantidade de avaliações, incluindo as internas, contribui para a sobrecarga dos estudantes, manifestando-se em cansaço e desmotivação.

Destarte, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de maneira eficaz, é imprescindível que a escola configure um ambiente seguro, harmonioso e isento de agressões e violências. A instituição escolar desempenha a função de introduzir o indivíduo em relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim, busca-se permitir que o sujeito se desenvolva de forma integral no âmbito do saber, tornando-se capaz de construir-se, definir seu projeto de vida e seus objetivos pessoais, além de compartilhar experiências e estabelecer relações significativas com o outro e com o mundo.

Professores, gestores e pais desempenham um papel fundamental na identificação e intervenção precoce em casos de violência, contribuindo para a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde o respeito e a valorização mútua possam prevalecer. Instituições de ensino que priorizam o diálogo aberto e a escuta empática, reconhecendo a complexidade das experiências humanas e as possíveis influências subjetivas, mostram um compromisso com a construção de uma cultura de paz.

3.5.4 Violências nas relações interpessoais na EMG

Este subitem apresenta as respostas dos interlocutores sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos presentes na comunidade escolar, relações entre aluno- aluno, professor-aluno, aluno-escola, professor-professor, professor e gestão.

As relações interpessoais compreendem os liames estabelecidos entre dois ou mais indivíduos, caracterizados pela interação, comunicação e influência recíproca. Tais vínculos envolvem a permuta de afetos, ideias, informações e vivências, apresentando um espectro de intensidade e natureza que abrange desde contatos superficiais até conexões íntimas e perenes.

A fragilidade das relações interpessoais no ambiente escolar cria um terreno propício para a eclosão de violências. Um clima onde as interações são tensas e a comunicação ineficaz naturaliza a hostilidade, contribuindo significativamente para a produção e perpetuação da violência no espaço educativo. A carência de uma comunicação respeitosa, clara e de habilidades sociais como a empatia e o respeito mútuo pode gerar comportamentos agressivos, intimidação e exclusão, culminando em casos de *bullying*, discriminação e até mesmo agressões físicas.

Os dados apresentados a seguir estão sujeitos a variações, influenciadas por fatores como a turma, o turno e os indivíduos envolvidos (professores e alunos). Contudo, a análise das entrevistas narrativas, das observações *in loco*, das conversas informais e dos registros nos diários de campo revela um padrão preocupante: o aumento da frequência de conflitos entre alunos e professores. Essa tendência é corroborada pelas falas dos entrevistados, que descrevem um ambiente escolar tensionado e permeado por desentendimentos.

O gráfico 9 apresenta os dados referentes a pergunta 4.1 *Você já se envolveu em algum tipo de conflito e/ou violência na escola onde atua?*

Gráfico 9 – Envolvimento direto com a violência na EMG

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Ao serem questionados sobre tal envolvimento, os resultados indicam que metade dos respondentes declarou não ter se envolvido em conflitos ou violências. Pode-se perceber que os professores não distinguem a diferença dos termos utilizados na pergunta (conflitos) e (violências), nutrem a ideia de estão inseridos em um ambiente pacífico, agarram-se a ideia do mito da não-violência explicado por Chauí (2011, p. 346), o mito é uma crença de que uma sociedade constrói para narrar a si mesma, se caracteriza como a base de sustentação de ideologia.

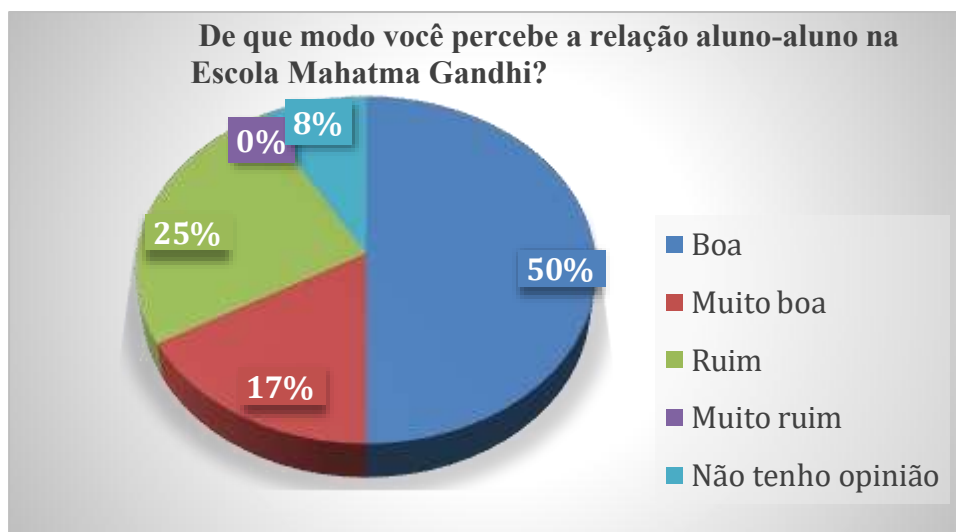
Assim, perdura a crença de que nós brasileiros, somos um povo alegre, pacífico, generoso e desprovido de todos os tipos de preconceitos. A autora (2011) acrescenta que a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas, porque estão cegas para o lugar efetivo de produção da violência.

A escola, as secretarias de educação, o poder público precisa promover formações e capacitações para seus profissionais para que consigam identificar, diagnosticar e intervir em situações que envolvam as diversas situações de violências, porque no senso comum só identificam os fenômenos mais graves, desconsiderando as violências corriqueiras e os conflitos observados na rotina da escola.

Observa-se que, no tocante ao envolvimento com a violência, ao menos metade dos professores não se percebe como vítima ou agente de atos violentos. A outra parcela, correspondente a 42%, relatou ter se envolvido em situações de intervenção junto aos alunos. Dentre estas, destacam-se casos em que a autoridade docente foi questionada ou desrespeitada, bem como manifestações de insatisfação por parte dos pais ao serem convocados pela escola para discutir o comportamento dos filhos ou os resultados de reprovação.

A seguir, os Gráficos 10 e 11 mostram como os professores compreendem as relações interpessoais na escola. O Gráfico 10 é referente a pergunta 4.2 *De que modo você percebe a relação aluno-aluno na Escola Mahatma Gandhi?* E a pergunta seguinte 4.3 aborda: *De que modo você percebe a relação professor-aluno na Escola Mahatma Gandhi?*

Gráfico 10 - Violência na relação aluno-aluno na EMG



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Os dados expostos no gráfico 10, revelam que 50 % consideram boa e 17 % consideram muito boa a relação entre os alunos, pode-se interpretar que de forma geral a maioria dos estudantes buscam manter uma boa relação entre si, envolvem-se em brincadeiras, criam laços de amizade, se envolvem em atividades pedagógicas de maneira positiva. Contudo, em suas narrativas os docentes descrevem alguns episódios de desrespeito, humilhações, agressões e manifestações de diversas violências entre os alunos.

Muitos desses episódios iniciam por coisas bobas, como exposto no relato a seguir:

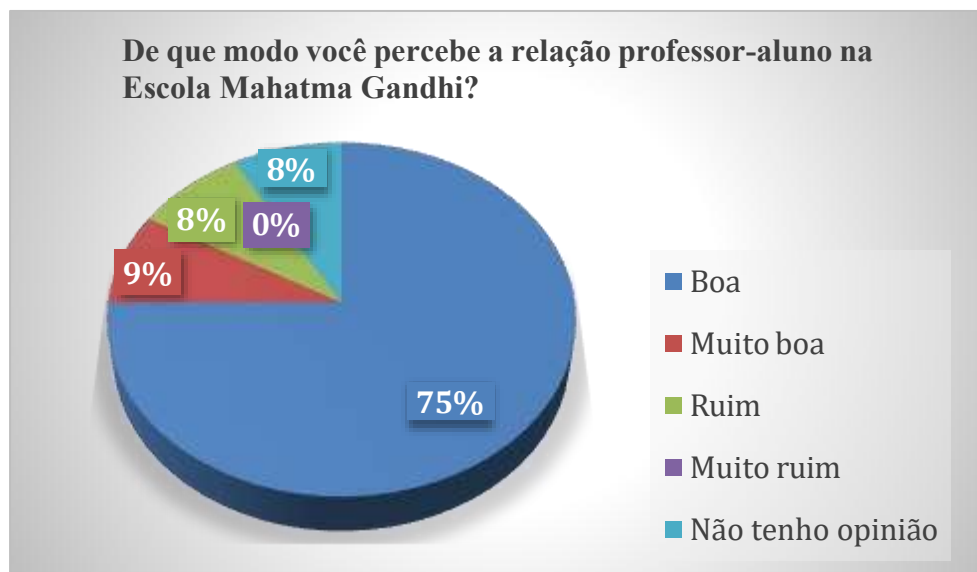
A disputa por lugar e carteira na sala de aula é constante. No início do ano, a "corrida" pelos melhores lugares (janela, fundão, frente) já começa. Muitas vezes, essa briga por um espaço esconde questões maiores, como preferências entre alunos e dinâmicas de grupo. A discussão pode escalar e interromper a aula, exigindo que eu, como professora, gaste tempo mediando conflitos por algo tão trivial. É frustrante ter que desviar o foco do aprendizado para resolver essas questões de "território". A busca por uma solução que agrade a todos e minimize esses conflitos é um desafio constante na rotina da sala de aula. (Relato de P1, 2024)

A fala dessa professora nos indica que por trás dessa disputa, muitas vezes se escondem outras questões: preferências, competições, até mesmo um certo bullying velado. Quem se senta

com quem, quem "domina" certos espaços, tudo isso pode refletir dinâmicas sociais que acontecem fora da supervisão dos professores, mas que se manifestam nessas brigas, sendo uma pequena amostra das complexidades das relações humanas.

O gráfico 11 evidencia dados referentes a relação entre professor e aluno, referente a pergunta 4.3 *De que modo você percebe a relação professor-aluno na EMG?*

Gráfico 11 - A violência na relação professor-aluno na EMG



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024)

Sobre a relação entre professor-aluno, os interlocutores em sua maioria a enxergam de maneira positiva, tendo destaque as opções Boa e Muito boa, com 75% e 9 % das respostas, respectivamente. Estes professores acreditam no impacto positivo que tem na vida de seus estudantes, se veem como referências positivas, constroem uma relação de boa convivência e amizade que perdura por um longo tempo. Muitos estudantes demonstram atos de afeto e carinho, escrevem recadinhos amorosos no quadro, entregam flores, mostram interesse pela saúde e pelo bem-estar do professor. Como podemos evidenciar através da fala da interlocutora P1:

Chegar na sala e ser recebida com sorrisos e "bom dia" animados já faz o dia começar melhor. Receber um desenho inesperado ou um bilhetinho carinhoso de um aluno é um presente. Meus alunos gostam muito de demonstrar o carinho que sentem por mim, a maioria já chega me cumprimentando, dando um abraço, um beijo. (Relato de P1, 2024)

A realidade exposta por P1 não é a mesma relatada por P2, vale lembrar que P2 exerce o cargo de coordenadora pedagógica, e recentemente recebeu a queixa advinda da professora sobre um aluno, em sua defesa este aluno denuncia os ataques, os conflitos, ou como ele nomeia

a “perseguição” da professora com ele:

A criança relatou que tudo que acontece dentro da sala, é ele. A professora a culpa por tudo que acontece de ruim na sala. Então, ele como forma de fazer valer a fama, quis se vingar da professora, cuspiu na garrafa de água da professora. (Relato de P2, 2024)

O episódio acima revela a tensão estabelecida na relação professor-aluno, pautada numa, disputa de poder, como nos esclarece Souza (2013)

O professor pela posição que ocupa, enquanto agente educativo, é detentor de poder e autoridade. Quando exercidas de forma inadequada, estas duas dimensões, podem condicionar as interações entre professor e estudante e são, por vezes, responsáveis pela criação de um clima de instabilidade na sala de aula, em que a autoridade pode se transformar em autoritarismo e a capacidade punitiva se sobrepõe à atitude compreensiva, integradora e pedagógica perante o estudante (Souza, 2013, p. 33).

A partir da análise dos dados, do relato de P2 e da análise de Souza (2013) fica evidente que o cotidiano da Escola Mahatma Gandhi é marcado por múltiplas relações, onde os indivíduos recriam, resistem e se adaptam. Ora estabelece-se a boa convivência, demonstrações de afeto, ora a disputa, a tensão, em que alunos desafiam a autoridade do professor, ora estes professores desrespeitam a individualidade dos alunos, criando um ambiente de conflitos e violências, como pode ser observado a partir do relato da P3.

A situação a seguir, é a evidência de uma situação ocorrida de forma continuada na EMG. A mãe da menina procurou a escola para relatar uma situação de sofrimento, pois sua filha não tinha mais vontade de ir para a escola, pois os colegas vinham constantemente colocando apelidos por conta do peso da criança, chamando-a de gordinha, obesa, peso de porta.

Segue relato de P3 a partir do que foi exposto pela mãe da menina:

Desde o início do ano que os meninos vêm colocando apelido nela de bolinha, de obesa, de peso de porta. A mãe logo no início falou pra menina não levar em consideração, então levar na esportiva, fingir que não é com ela. Mas, a mãe disse que de um tempo para cá, tem notado que a filha tem ficado mais retraída, não quer sair de casa, só quer ficar dentro do quarto, até chegar ao ponto de não querer vir mais pra escola. A mãe relata que percebe que a sua filha guarda as coisas para ela devido aos problemas que a mãe tem. A mãe tem problemas de saúde, como está em crise né de fibromialgia, às vezes a mãe conta que não consegue levantar-se da cama. Então para não sobrecarregar a mãe, a menina acaba guardando tudo para si e que isso tem prejudicado ainda mais! A direção da escola responde que esta atitude pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo dela. A mãe disse que buscou a orientação de um advogado, este recomendou a mãe a prestar uma queixa e se caso não parar era isso que ela iria fazer. A direção da escola respondeu a senhora que ela está coberta de razão, até

mesmo porque a senhora tem que respaldar filha da senhora em algum sentido, se casa algo pior vir a acontecer, a mãe tem que ter um respaldo. (Relato de P3, 2024)

Nesta narrativa fica evidente que em muitas situações a direção, a gestão, os professores e a família desconhecem o sofrimento que tem afetado diversos estudantes no contexto escolar, fazendo com que tais violências permaneçam ocorrendo. Um dos principais problemas trazidos pelos professores e familiares é que seus sofrimentos, suas angústias muitas vezes não são reconhecidas, faladas e muito menos tratadas de forma coletiva. No entanto, a escola afirma que está aberta a ouvir os pais, verificar as denúncias trazidas, identificar os responsáveis e tomar medidas que visam diminuir e acabar com as situações de *bullying*.

No plano discursivo, os gestores e professores idealizam princípios, valores e intenções que, por vezes, não encontram correspondência fidedigna na concretização de ações e comportamentos. Essa lacuna entre o que se diz e o que efetivamente se realiza pode ser motivada por uma variedade de fatores, incluindo limitações contextuais, influências de ordem prática, ou mesmo uma desconexão entre a convicção declarada e a internalização efetiva dos preceitos. A análise dessa distância revela as complexidades da conduta humana e as dificuldades na tradução de ideais em realidade possível.

Na realidade observada, constatou-se um clima de insegurança permeando a comunidade escolar, abrangendo alunos, professores e familiares. Estudos apontam que a insegurança, a violência e o *bullying* são fatores que contribuem para o fenômeno da evasão escolar, como explicado a seguir:

A evasão escolar é um dos meios que as crianças e os adolescentes adotam para fugirem do *bullying*. Ela apresenta um dos maiores problemas da atualidade, contribuindo para o aumento do número de analfabetos funcionais. Evitar essa prática é um dos grandes desafios do ambiente escolar para professores e gestores educacionais (Ferreira; Conceição, 2022, s/p.).

Além de que as vítimas de *bullying* frequentemente apresentam sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima e perda de interesse por atividades escolares. O desempenho e a expectativa de aprendizagem daquele aluno, vítima do *bullying*, tende a ser baixo, uma vez que passará a se sentir desprotegido ao estar naquele espaço. Vale destacar que, os agressores também já ocuparam ou ocupam o lugar de vítimas, sejam em situações violentas dentro do espaço escolar, como também no espaço doméstico.

A vivência em um ambiente escolar marcado pela violência dificulta significativamente a construção de sentido para o aprendizado, sobretudo quando o estudante transita entre as experiências de vitimização e de agressão. Nessas condições, as energias psíquica e emocional

do aluno são frequentemente absorvidas pelas dinâmicas de poder, pelo medo e pela insegurança, comprometendo a atenção e o engajamento necessários à apropriação do conhecimento.

A seguir, o relato narrado por P1 comprova uma situação corriqueira de violência, em que vítima e agressor, podem mudar de papéis continuamente mantendo um ciclo vicioso. “Teve um caso de um menino no quarto ano que a mãe veio chorando e dizendo que o filho dela estava sofrendo *bullying*. Quando é agora, é ele quem está praticando o *bullying*. Este mesmo filho da mulher que veio reclamar.”

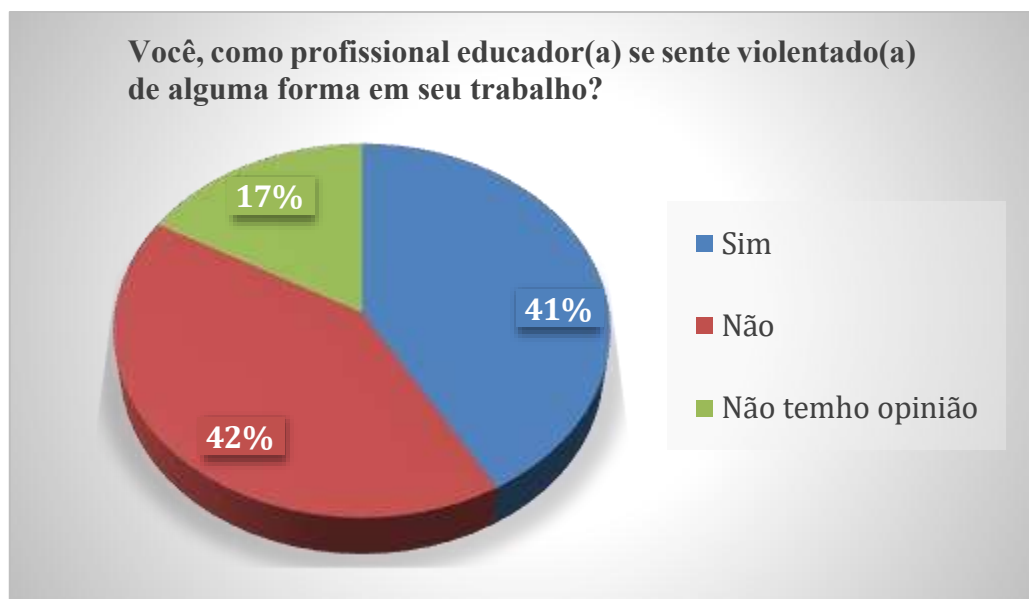
Neste sentido, também foi relatado um ciclo vicioso, pois quem sofre, também se sente no direito de praticar. Esse ciclo pode começar com um ato de violência, seja física, verbal ou psicológica, que afeta a vítima. A vítima, por sua vez, pode desenvolver sentimentos de raiva, frustração e desejo de vingança, levando-a a praticar atos de violência contra outros. Esse padrão se repete, criando um ambiente de hostilidade contínua.

A violência, seja sofrida ou praticada, pode obscurecer a relevância do saber para a vida presente e futura, tornando a escola um espaço de ameaça e angústia, em vez de um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual e pessoal.

A construção de sentido para o aprender, nesse contexto, demanda estratégias pedagógicas sensíveis que reconheçam o impacto da violência na subjetividade dos alunos e busquem ressignificar a escola como um lugar seguro e de possibilidades, onde o conhecimento possa emergir como ferramenta de transformação e empoderamento, em contraposição ao ciclo destrutivo da violência.

Caso não haja uma intervenção sistemática e contínua, o ciclo vicioso da violência nas escolas tende a se perpetuar e se intensificar ao longo do tempo, criando um ambiente de medo e desrespeito, reforçando a ideia de desordem, perda de autoridade e impunidade.

O gráfico a seguir ilustra a percepção dos professores acerca de suas condições de trabalho.

Gráfico 12- Percepção do professor em relação a seu trabalho

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Com a seguinte pergunta: 4.4 “*Você se sente violentado(a) de alguma forma em seu trabalho?*” As respostas apresentam discordância, já que 41 % responderam Sim e 42% Não. Os que responderam não, não complementaram suas respostas, nos fazendo acreditar que se sentem com todos os direitos garantidos, satisfeitos com a relação trabalhista com o município, com a gestão, com os colegas de trabalho e com os alunos.

Os que responderam de forma afirmativa, em suas falas enumeraram as situações em que se sentem violentados:

- ✓ a desvalorização;
- ✓ a excessiva cobrança oriunda da SMED;
- ✓ a falta de apoio e suporte para cumprimento eficaz da sua prática docente;
- ✓ a vulnerabilidade;
- ✓ a insegurança;
- ✓ descaso da SMED com as necessidades de apoio e os cuidados com os alunos do AEE;
- ✓ o aumento de demandas e afazeres que envolvem as práticas pedagógicas;

Nas falas podemos identificar a insatisfação referente a Secretaria Municipal de Educação, os docentes relataram que se sentem expostos e vulneráveis mediante situações de violências, há uma cobrança excessiva por parte da gestão municipal e direção. Podemos inferir que este clima é mais recorrente nos professores contratados, estes exercem uma função temporária de trabalho, estando mais suscetíveis a insegurança.

Neste sentido, as manifestações de poder instituídas de forma autoritária no espaço escolar, podem ser individuais ou coletivas, não só criam um clima de ameaça, mas também comprometem o funcionamento adequado da instituição e impedem que se alcance os objetivos

educacionais estabelecidos.

O poder pessoal do professor, deve estar revestido da sua capacidade moral e intelectual, do carisma do professor, da empatia, do respeito e da capacidade de comunicação. Sendo estas as ferramentas mais eficazes para dissuadir comportamentos indisciplinados. No entanto, devemos considerar o que nos problematiza Libâneo (2004, p. 90):

É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade. Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo.

Sobre a atuação do professor e o que é delegado às suas funções profissionais, podemos dizer que houve um aumento significativo do seu fazer e da sua responsabilidade mediante o que é determinado pela sociedade, pelas famílias, pelo Estado e pelas instituições de ensino. Em consonância com o exposto por Libâneo, vejamos o que nos explica Charlot (2008, p. 20)

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor.

O cenário atual do exercício da docência é marcado por uma crescente vulnerabilidade marcada por uma série de fatores interligados. Dentre eles, as precárias condições de trabalho, a saúde mental com dados alarmantes de afastamento desses profissionais, a negligência da formação e da formação continuada, as relações de poder no ambiente educacional, a desvalorização da carreira docente, entre outros.

As precárias condições de trabalho, com infraestrutura inadequada e escassez de recursos didáticos, somadas aos baixos salários, minam a qualidade do ensino e a motivação docente. A saúde mental dos professores também está em risco, visto que o estresse, a ansiedade e o burnout são frequentemente ignorados, a maioria não conta com um suporte psicológico adequado.

Outro fator que merece destaque são as relações de poder dentro do ambiente escolar,

muitas vezes classificatórias no que tange ao vínculo empregatício (efetivo X contratado), na ocupação de cargos e funções, no tempo de atuação, entre outros. O relato a seguir evidencia as relações de poder de forma arbitrária, desrespeitosa e classificatória no contexto da EMG:

No ano passado, nós vínhamos de uma pressão, de uma sobrecarga, diante da coordenação que estava, que tudo era demanda da secretaria de educação, exigia-se pareceres, então, eu tinha 6 turmas para dar conta, eram mais de 120 pareceres a cada trimestre. Então, eu sempre fiz e dei conta do que era solicitado, inclusive o planejamento para o período que eu estivesse fora. Chegou em um determinado tempo, que eu acumulei uma quantidade de folgas, daí eu saí por uma semana. Quando eu cheguei, depois deste período de uma semana, nada do que eu deixei tinha sido aplicado. Aí eu explodi, explodi porque a gente já estava vindo de uma pressão, de um ano, sempre ouvindo:

- “Você tem fazer, você tem que fazer aquilo.”

(...)Nada era de comum acordo, não falava, tem esse projeto assim, qual a sua opinião, o que você precisa fazer, o que eu posso te ajudar... Não! Nada era discutido, tudo era imposto, a gente tinha que fazer de qualquer forma. Aí eu explodi!

Eu explodi, e disse: da mesma forma que você me exige que eu deixe um planejamento, eu exijo que o meu planejamento seja executado em sala de aula. Independente se eu estou ou não! Aí começou a falar que eu estava muito estressada, que a sua semana de folga não foi boa... Daí eu respondi, a minha vida pessoal não lhes diz respeito! Daí começou um bate-boca.

Falou que eu estava estressada, que eu devia tomar um gardenal, respondi... vai você tomar o gardenal...

Sabe quando um balão foi inchando, enchendo e estoura?

Fui à sala da direção, pedi meu afastamento, não queria mais continuar na educação, relatei para o diretor que fulana havia acabado de me mandar tomar um gardenal, na hora eu entendi ali como uma situação de assédio moral, o diretor da época, olhou para o vice, e disse: a gente precisa tomar uma atitude... (Relato de P2, 2024)

Esta narrativa acima expõe um conflito existente entre a atual coordenadora **P2** (antiga professora- pedagoga que ministrava as disciplinas de Ciências, História e Geografia) e a antiga coordenadora (não identificada). O fato relatado ocorreu no ano de 2023. P2 faz parte do quadro de funcionários contratados, na época do ocorrido cursava uma formação para se preparar para concorrer ao processo seletivo da SMED e, ao que tudo indica, estava desmotivada e queria desistir de seguir na docência, porém, muda de opinião, ao acompanhar as aulas de uma professora que a inspirou em continuar acreditando no poder da educação:

Daí foi que nas aulas de formação, do curso preparatório eu conheci a professora Gláucia e ela foi a salvação, me mostrou que há salvação. (Relato de P2, 2024)

Em 2024, houve uma inversão de funções: a coordenadora retornou à sala de aula, enquanto a professora P2 assumiu a coordenação. Para sua atuação na nova função, ela priorizou a observação da realidade dos professores, dos estudantes e dos familiares. Como descrito no relato:

Hoje, quando eu atendo uma mãe, um aluno, eu tenho um olhar diferenciado, eu entendo o que aquela pessoa está passando, porque o limite dela já estourou. (Relato de P2, 2024)

A fala de P2 revela uma mudança significativa em sua prática pedagógica e no seu olhar sobre a comunidade escolar. A afirmação de que hoje ela possui um "olhar diferenciado" ao atender mães e alunos sugere uma evolução em sua compreensão das dinâmicas que permeiam o ambiente educacional.

A chave para essa transformação parece residir na empatia e no reconhecimento do "limite" dos indivíduos. Ao entender o que a pessoa "está passando", a interlocutora demonstra uma capacidade de ir além da superfície de um comportamento ou queixa, buscando as causas subjacentes que levaram a essa situação de "limite estourado".

Essa perspectiva se conecta diretamente com a questão do sentido na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Quando o "limite estoura", seja por dificuldades de aprendizagem, questões socioemocionais ou conflitos no ambiente escolar (como a violência mencionada anteriormente), é provável que o sentido da experiência escolar para esse indivíduo esteja fragilizado ou mesmo ausente.

Na compreensão do aluno, um "limite estourado" pode significar frustração com o aprendizado, sentimento de inadequação, medo da violência, dificuldades de relacionamento ou a percepção de que a escola não oferece respostas às suas necessidades e anseios. Nesses casos, o sentido de se engajar nas atividades escolares, de investir no aprendizado, pode se perder.

Na perspectiva de uma mãe, um "limite estourado" pode estar relacionado a preocupações com o bem-estar e o desempenho do filho, dificuldades em apoiar o processo educativo, sentimento de impotência diante de problemas escolares ou a percepção de que a escola não é um espaço acolhedor e seguro. A falta de sentido em sua parceria com a escola pode gerar frustração e desengajamento.

O "olhar diferenciado" de P2 implica, portanto, uma busca por compreender o que levou a esse ponto de ruptura, quais são os obstáculos que impedem a construção de um sentido positivo para a experiência escolar. Ao invés de apenas lidar com as consequências do "limite estourado" (como um comportamento disruptivo ou a falta de participação), ela busca as raízes

do problema, as quais muitas vezes estão ligadas à ausência de sentido no aprender e no conviver com a escola.

Essa fala sugere uma prática pedagógica que se move em direção a uma escuta mais atenta e a uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos e de suas famílias, elementos essenciais para a reconstrução do sentido e para a promoção de uma relação mais saudável e produtiva com o saber e com a instituição escolar.

P2 destaca que sua prática atual na função que ocupa lhe permitiu compreender as dificuldades de seus colegas, e exemplifica os docentes que são identificados como pedagogo, estes não assumem a regência de uma turma, e ministra aulas de ciência, história e geografia em 3 salas, de séries diferentes, com uma sobrecarga enorme.

Eu tento conversar com os professores de maneira suave, especialmente porque eu sei que eles, os professores estão sobrecarregados. Mas desde que assumi, tem chegado denúncias, já são nove denúncias na ouvidoria, [...] é uma questão de perseguição, relatam que eu não sou capacitada para estar no cargo, eu não tenho qualificação! Contou que eu estou por questões políticas, que eu não sou concursada!

Relataram que os festivais que a gente faz na escola para arrecadar dinheiro para fazer a festa junina, para a festa do dia das crianças eu acabo pegando o dinheiro pra mim, esse tipo de coisa me deixa muito. deste retorno do

segundo semestre pra cá, eu só estou fazendo o básico.

Essas são falas sem provas, sem justificativas que vão te desmotivando. , mas

vai cansando! Você quer um ambiente vivo, como é que você vai trabalhar no ambiente aí você não quer as pessoas ao seu redor.

(Relato de P2, 2024)

A pesquisadora questiona se ela sabe de onde vem essas denúncias e a coordenadora narra que tem certeza de que é da professora atual, antiga coordenadora, pois reproduz falas ditas na sala dos professores, durante o intervalo. Vejamos o que diz a interlocutora P2:

Eu tenho essa certeza porque é uma das denúncias tem uma fala que eu falei na sala dos professores, eu disse assim: “a próxima denúncia que receber, eu vou entrar com um processo! Não tenho dúvidas nenhuma veio dessa situação, ainda sim e hoje ela está em sala de aula hoje quando ela passa né, ela vira o rosto, ela levanta o nariz, eu não tenho acesso a sala de aula dessa figura. Tudo o que ela precisa, ela procura o diretor, ela deixa um recado para as meninas na Secretaria, se um aluno precisa de ajuda, ela pede para o pessoal da secretaria tomar as providências. (Relato de P2, 2024)

Diante deste relato, e de outros mais tímidos por parte dos professores, foi percebido uma distinção entre eles, sobre os lugares de autoridade, de respeito, de confiança e de

diferenciação dos professores que são contratados, para os professores que são efetivos. Os efetivos demonstram mais “conforto” em seu exercício, já estão há muito tempo atuando em sala de aula, desenvolveram uma autonomia legítima pela estabilidade do serviço público, estão numa situação que escolhem o que fazer, como fazer, como resolver as situações a seu tempo, vale destacar que estes também são os que possuem a idade mais avançada.

Dentre os efetivos, muitos deles não reconhecem a coordenadora como figura de autoridade, pois ela possui vínculo empregatício temporário com a Secretaria de Educação. Já os que estão na mesma situação, os contratados, de acordo com a fala de E2, envolvem-se com as atividades e projetos propostos pela coordenação, mostram-se proativos, interessados, dispostos a aprender e a desenvolver um bom trabalho, mas suscitam mudar de carreira.

Os fatores acima abordados, acrescentando ainda a desvalorização social do magistério e a desmotivação pintam um quadro desafiador para os educadores brasileiros. Segundo Charlot (2008, p. 21),

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época.

Diante do exposto, percebemos a complexidade e a multidimensionalidade das relações entre os sujeitos membros da escola. No entanto, validamos que na escola há aqueles que sonham, que desejam e que buscam desenvolver uma educação que promova o ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais, sociais, históricos, mas também que buscam desenvolver uma compreensão mais profunda do ser humano a partir de si mesmo, da sua relação com o outro e com o mundo.

No entanto, se faz presente no mesmo contexto, aqueles que perderam o encanto pela docência, demonstram apatia, cansaço, desmotivação e cumprem o seu papel porque não veem outras possibilidades de carreira, o que inevitavelmente impacta a qualidade do ensino e a relação com os alunos, perpetuando um ciclo de desinteresse e dificuldades no ambiente escolar.

3.5.5 Estratégias de enfrentamento à violência na escola-campo

Neste item estabelecemos como objetivo identificar o modo como a Escola Mahatma Gandhi lida com a violência, a partir da pergunta: 5.1 *De que modo (gestão, coordenação, professores de sala de aula) lida com as questões de violência (bullying, ameaças, agressões verbais, agressões físicas) na escola?*

As informações fornecidas pelos interlocutores foram registradas a partir das narrativas orais. De forma uníssona, os professores relatam que a escola mantém um diálogo constante com os alunos que se envolvem em conflitos, orientando e intervindo na tentativa primeira de conscientizar os envolvidos, para que não aconteça novamente o fato transgressor.

Em caso de reincidência da situação, como brigas, agressão física, verbal, pequenos furtos, *bullying* (as práticas mais comuns sinalizadas pelos interlocutores) a família é convidada a comparecer na escola, onde são reunidos os familiares e o estudante juntamente com a gestão, para deixar os responsáveis conscientes sobre os fatos ocorridos no ambiente escolar, o convite à família visa também estreitar a relação família-escola, solicitando a parceria dos responsáveis para a tomada de responsabilidade e solução das situações. Em casos mais graves, a escola aciona os órgãos de uma instância superior, solicitam a vinda da ronda escolar a fim de inibir determinados conflitos, as situações mais graves são registradas no livro de ocorrências, os alunos são advertidos ou suspensos.

Já alguns casos são encaminhados para a SMED com o intuito de informar, solicitar apoio e orientação a fim de determinar as medidas cabíveis, como já houve a necessidade de recorrer a Secretaria para efetivar a transferência do(a) estudante para outra escola, e recentemente foi acionado o Conselho Tutelar a fim de acompanhar uma suspeita de violência doméstica.

Os relatos revelam ainda que as medidas adotadas pela escola nem sempre são eficazes, a gestão juntamente com coordenação e professores realizam campanhas de conscientização, convidam pessoas para fazer palestras, buscam garantir um espaço de escuta, de segurança. Frequentemente os pais são convidados para estarem na escola participando de reuniões, do acompanhamento pedagógico com os professores, em que são sinalizadas as questões envolvendo o comportamento e as necessidades de acompanhamento extraclasse. Importante considerar que o quantitativo de alunos atendidos pela escola é grande e o quadro de profissionais torna-se pequeno para resolver as demandas que são inúmeras.

A questão a seguir, 5.2 *Existe livro de ocorrência, algum documento que registra esses casos?*, buscamos compreender sobre o conhecimento e uso de instrumentos utilizados para registro de casos específicos de violências.

O Gráfico 13 apresenta que 100% dos professores conhecem e ter ciência do livro de

ocorrências, este fica sob a responsabilidade da direção cabendo ao diretor o dever de realizar os registros e conduzir as estratégias que serão adotadas para lidar com cada caso relatado.

Gráfico 13 - Registro de ocorrências de violência na EMG



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Como o registro dos fatos recai exclusivamente sobre a direção da Escola Mahatma Gandhi, segundo os docentes isto dificulta a compreensão das ações e intervenções realizadas, que geralmente se resumem ao diálogo com os estudantes envolvidos nas situações mencionadas. Os professores também salientam que muitas ocorrências persistem sem intervenção eficaz, criticando a postura permissiva da instituição escolar, a qual contribui para a reincidência de conflitos.

Importante ressaltar, que a gestão democrática exige ações pautadas de forma coletiva, todos precisam se responsabilizar, se envolver e diluir essas situações com a comunidade escolar. Atualmente, não cabe mais apontar a culpa, é preciso buscar meios de soluções e de tomada de decisão.

A necessidade de ações mais combativas e exemplares é desejo de parte da equipe docente, alguns remontam aos tempos antigos esperando ações punitivas, quando os estudantes “respeitavam” a autoridade, tinham medo da família e dos professores. Importante destacar que essas falas são dos professores com mais de 30 anos na Educação. Relatam que as “ameaças” de chamar a família, levar para a sala do diretor, fazer um registro no livro de ocorrências já não tem o mesmo efeito como antigamente.

Importante destacar, quando os estudantes são expostos a práticas punitivas, podem desenvolver sentimentos de inadequação, baixa autoestima e ansiedade, o que prejudica a

concentração e o desempenho acadêmico. A imposição do respeito através do medo, como mencionado, pode minar relações de confiança entre professores e alunos, essas experiências emocionais negativas podem criar barreiras ao aprendizado, resultando no fracasso escolar.

Charlot (2000) argumenta que o fracasso escolar não pode ser reduzido apenas a fatores individuais ou estruturais, mas deve ser analisado a partir da interação entre o aluno, o saber e o contexto escolar. Ele destaca que a escola, muitas vezes, não reconhece os saberes prévios e as vivências dos alunos, especialmente aqueles de contextos vulneráveis, o que pode levar à desmotivação e ao distanciamento do processo educativo.

Ainda em relação as estratégias adotadas pela EMG para combater a violência, pudemos acompanhar uma ação sendo desenvolvida na escola, sob a responsabilidade da Polícia Militar. Em uma das visitas no mês de abril de 2024 a fim de realizar a observação *in loco*, a coordenadora pedagógica relatou que estava acontecendo um projeto da Polícia Militar na escola, o PROERD¹³. Em diálogo com o Policial Militar, ele explicou rapidamente o programa da PM, o projeto dura em torno de dois meses, com encontros semanais, ao todo são 10 encontros, com formato de palestras, realizadas com as turmas do 3 ao 5º ano.

Na semana seguinte, foi possível acompanhar a “aula” do PM, ele se identificou como Palestrante Educacional desde 2018, fez o curso no Paraná, estando apto para desenvolver essas ações que visam inibir a entrada de crianças e adolescentes para o mundo das drogas e do tráfico.

Vale destacar que o PM estava devidamente fardado e de posse de sua arma, após a sua apresentação, alguns garotos levantaram as mãos e fizeram perguntas quanto ao modelo da arma, se ele já havia usado para matar alguém, e foram relatadas situações em que o PM precisou usar a arma, como forma de defesa e proteção.

O comportamento dos alunos mediante as falas do PM revelava por vezes, admiração, como também receio. Os casos contados pelos alunos traziam a identificação “alguém que eu conheço, fez isso e aquilo e se deu mal, tá preso, foi morto pela polícia”. Alguns alunos ficaram quietos, comportados, ouviram atentamente as explicações, outros procuraram o PM no momento final, pedindo para ver a arma e revelaram o desejo de ter uma.

A Lição 1 trouxe como tema – Opções e Escolhas, através de uma projeção dos slides

¹³ PROERD é um programa de prevenção ao uso de drogas e à violência, baseado no modelo do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. O programa ensina as crianças a resistirem às drogas, e ainda, as ensinam a como resistir na prática às ofertas de certas pressões dos grupos, e de atos violentos. O programa é desenvolvido em parceria ESCOLA + POLÍCIA MILITAR + FAMÍLIA, onde professores, alunos, policiais e pais interagem, pedagogicamente, no processo ensino-aprendizagem, buscando, em trabalho extracurricular, a formatação de uma rede protetiva, que viabilize a potencialização de grupos sociais sadios, buscando a perspectiva de um amanhã digno de ser vivido. Cada ciclo do programa tem duração de 10 semanas e o encerramento é feito com a entrega de um certificado (PROERD, 2024).

foram apresentadas as regras a serem seguidas, entre elas: (1) Levantar a mão para que cada um fale na sua vez; (2) Responder as perguntas quem se sentir a vontade; entre outras.

O palestrante educativo exibiu vídeo de jovens americanos contando sobre suas histórias de envolvimento com o mundo das drogas e as consequências trazidas por essas escolhas. Definiu também o conceito de escolhas e de consequências. No final da exibição do vídeo, o PM perguntou para os alunos o que acontece com aqueles que tomam as decisões de se envolver com as drogas em nosso país. As crianças, na faixa etária de 9, 10 anos, responderam rapidamente, “cadeia e cemitério”.

Nesse contexto, a figura do indivíduo armado e uniformizado, que assume o papel de educador, ao abordar as possíveis consequências de escolhas consideradas inadequadas, evoca uma prática pedagógica fundamentada na coerção, no medo e em ameaças veladas, que explicitam os desdobramentos do envolvimento com drogas ou tráfico.

Outra reflexão pertinente recai sobre a maneira como a sociedade explora a violência como entretenimento, por meio de brincadeiras, jogos e filmes, promovendo e explorando a ideia de poder, de guerra, de bandido e de polícia. Diante disso, questiona-se: o que estamos efetivamente ensinando às nossas crianças e adolescentes? Ao observarmos tal situação, podemos indagar: essas ações de combate à violência e às drogas nas escolas são, de fato, eficazes?

Na busca por elucidações, apresentamos o resultado de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada por pesquisadores UNIFESP

Através de revisão sistemática encontrou-se 17 estudos que reportaram resultados de efeito de diferentes versões do programa kiR¹⁴ no uso de drogas e/ ou violência. Com exceção do estudo brasileiro, não foram encontrados estudos que avaliassem o efeito no uso de drogas da versão aplicada por policiais (DARE-kiR), a mesma implementada pelo PROERD. Foram encontradas evidências favoráveis do kiR na prevenção ao uso de drogas para o currículo do 7º ano, que contrariam os resultados de efeito nulo do PROERD. Não foram encontradas evidências internacionais do efeito do kiR no currículo do 5º ano, assim como o estudo do PROERD. Sugere-se que revisões no currículo do 7º ano do PROERD para que ele possa refletir os resultados internacionais e que o currículo do 5º ano possa ser repensado considerando as evidências negativas internacionais (Valente; et al, 2022, p. 4175).

Recorrendo ainda as pesquisadoras (Valente, Galvão, Gusmoes e Sanchez, 2022), elas explicam que a versão DARE-kiR¹⁵/PROERD é implementada por policiais uniformizados,

¹⁴ O Keepin' it REAL (kiR) é um exemplo de programa de prevenção escolar baseado em evidências científicas sensível a narrativa cultural do ambiente, sendo alicerçado na promoção de normas antidrogas, ensino de habilidades de resistência (recusar, explicar, evitar e sair), tomada de decisão, além de outras habilidades sociais.

enquanto todas as outras versões avaliadas (reportadas nessa revisão) são implementadas por professores e outros profissionais da escola, sendo que a influência dos policiais na prevenção ao uso de drogas ainda não é totalmente clara, necessitando mais estudos nessa área.

A entrada da pesquisadora na escola-campo foi recebida com entusiasmo pela gestão e pela coordenação, vislumbrando possíveis estratégias que pudessem contribuir para o enfrentamento e elaboração de estratégias para o combate da violência na EMG.

No decorrer da pesquisa, através de diálogo constante entre alguns professores, coordenação e pesquisadora foi desenvolvida uma proposta pedagógica que aborda a cultura de paz e a valorização de um ambiente mais harmonioso e cooperativo. As ações desenvolvidas serão apresentadas em anexo.

3.5.6 Relação família-escola e a prevenção e o combate à violência no cotidiano da escola investigada

A relação da família e da escola pareceu-nos a primeiro momento bem constante, pois durante as visitas era comum a presença de pais para conversar com a direção e a coordenação. Ao passo que fomos estabelecendo maior vínculo com a instituição, pudemos compreender que muitas destas visitas se davam para resolver situações de conflitos e problemas no contexto escolar, sendo os responsáveis convidados a comparecer a escola.

Em relação a primeira pergunta desta seção, para os interlocutores, a família não tem sido parceira da escola, poucos comparecem de livre e espontânea vontade, alguns aparecem quando convocados e outros procuram a escola quando há algo que os desagrada, que fere seus valores e buscam uma maneira de expor essa insatisfação, seja através do diálogo, ou através de ameaças, xingamentos e violências.

O relato dos docentes suscita uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados no ambiente educacional contemporâneo. A sensação de solidão e a percepção de incapacidade em gerir o desenvolvimento integral do aluno emergem como elementos centrais, revelando a complexidade da prática docente.

A ausência familiar, evidenciada pela sobrecarga de responsabilidades delegadas à escola, emerge como um fator preponderante nesse cenário. A falta de diálogo, acompanhamento e apoio familiar não apenas dificulta o trabalho dos professores, mas também impacta negativamente o desenvolvimento dos alunos, criando lacunas que comprometem sua formação integral.

No período da coleta de dados, observação *in loco*, conversas formais e informais,

ocorreu uma reunião entre o diretor da instituição e a mãe de um aluno. O diretor iniciou a conversa relatando um incidente ocorrido recentemente, no qual o aluno em questão apresentou um surto de esquizofrenia dentro do ambiente escolar.

O diretor expressou sua preocupação com o estado de saúde do aluno, enfatizando a necessidade de um acompanhamento médico especializado e tratamento medicamentoso contínuo. Ele ressaltou a importância da família providenciar a atualização do laudo médico, para que a escola possa ter um panorama completo da situação e tomar as medidas adequadas.

Diante da gravidade do surto e da necessidade de cuidados específicos, o diretor sugeriu aos pais o afastamento temporário do aluno do espaço físico da escola. Ele argumentou que, no momento, o jovem não possui condições de conviver no ambiente escolar, pois sua saúde mental exige cuidados que não podem ser oferecidos integralmente pela instituição.

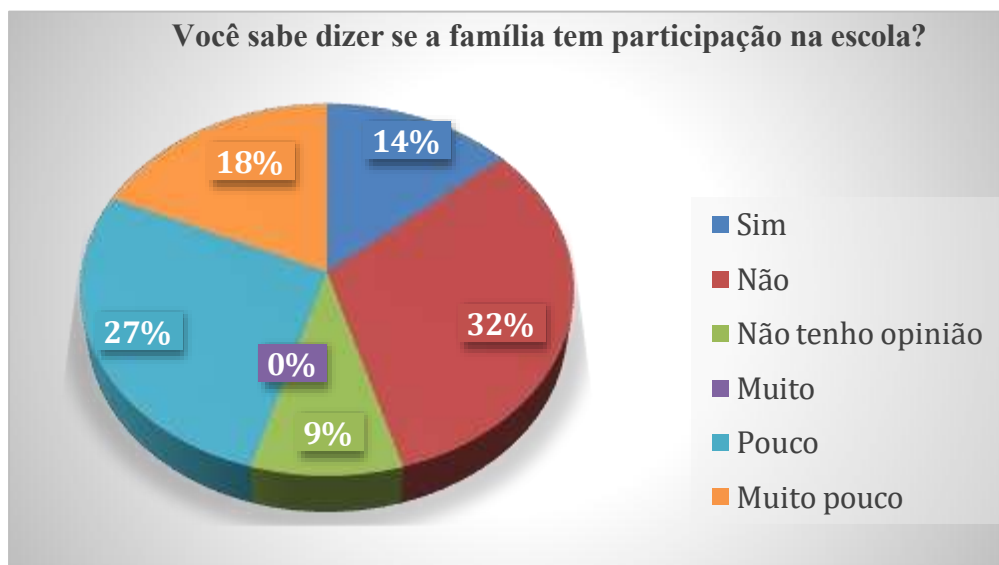
O diretor ventilou a possibilidade de propor a modalidade de educação domiciliar como alternativa para que o aluno possa dar continuidade aos estudos durante o período de afastamento. Ele explicou que essa medida visa garantir que o aluno não seja prejudicado em seu desenvolvimento acadêmico, ao mesmo tempo em que recebe o tratamento necessário para sua recuperação.

Durante a reunião, o diretor demonstrou empatia e preocupação com o bem-estar do aluno, buscando soluções que atendam às suas necessidades e garantam a segurança de toda a comunidade escolar. A família ouviu as orientações, disse que tem tido dificuldade em garantir o atendimento médico, pois há meses espera surgir a vaga no SUS. Lamenta pelos transtornos que ocorreram na escola, a mãe revela que se sente incapaz de lidar com os desafios e não vê alternativas.

O caso descrito acima evidencia a vulnerabilidade da escola e da família, o Estado exerce a função de algoz e vítima de si mesmo, no que tange negligenciar direitos básicos e fundamentais à população, bem como pune os sujeitos abandonados, negligenciados por uma construção histórica, cultural e social de desamparo e violência.

Essa negligência estatal mina a mobilização dos indivíduos, tanto alunos quanto famílias, ao gerar um ambiente de insegurança e falta de perspectivas. Como Charlot argumenta, a mobilização para aprender depende da percepção de que o saber tem relevância e utilidade. Em um contexto de desamparo e violência, essa percepção pode ser severamente comprometida.

O Gráfico 14 apresenta os dados referentes a pergunta: 6.1 *Você sabe dizer se a família tem participação na escola?*

Gráfico 14 - Relação família-escola no cotidiano da escola

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Os professores percebem a necessidade de estreitar a relação família-escola, pois somente 14% dos entrevistados afirmam que a família tem tido participação na escola. Somando as respostas (não, pouco, muito pouco) temos um total de 77%, os demais 9% não tiveram opinião a ser manifestada.

De forma geral, no que diz respeito à relação entre família e escola, os professores frequentemente relatam a ausência dos pais ou responsáveis, evidenciando uma dificuldade na colaboração destes no acompanhamento pedagógico extraclasse. Essa falta de participação se manifesta em diversas situações, como a baixa adesão a reuniões, a ausência de retorno a comunicados e a dificuldade em auxiliar os alunos nas atividades escolares fora do ambiente da escola.

Segundo os docentes, a ausência da família, muitas vezes, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois impede que a escola e a família trabalhem em conjunto para o desenvolvimento do aluno. Além disso, essa falta de participação pode gerar desmotivação nos alunos, que sentem falta do apoio e do acompanhamento dos pais em sua vida escolar, bem como nas orientações sobre relacionamentos entre colegas e entre alunos e professores.

Segundo P5 em sua narrativa acerca do acompanhamento família, este revela que parte das crianças são acompanhadas exclusivamente pelas mães, muitas trabalham o dia inteiro, quando chegam em casa ainda precisam dar conta dos afazeres domésticos, do cuidado com os filhos mais novos, não achando tempo para se dedicarem às atividades extraclasse dos filhos matriculados no ensino fundamental anos iniciais.

Ainda acrescenta que é notório a falta de conhecimento de algumas famílias para

orientar nas atividades, muitos responsáveis não estudaram e as crianças relatam que não tinha ninguém que pudesse ajudar. Outro fator recorrente é a falta de acompanhamento da frequência escolar e por vezes já houve situação da mãe responsabilizar a criança pela ausência, por não acordar na hora certa e resultar em perder o ano pela quantidade de faltas.

Em um dia de visita, pudemos vivenciar a vinda de um pai, atendendo ao pedido da escola para buscar a filha, uma menina de 9 anos, cursando o 3º ano, turno vespertino. Segundo alguns professores, a menina estava tendo uma crise de ansiedade causada por uma situação conflituosa vivida na sala de aula, envolvendo um aluno neurodivergente, professora, cuidadora e demais colegas.

A situação ocorrida no dia 13 de agosto de 2024 não teria sido a primeira, um dos pedagogos que acompanha as turmas relatou que o menino é diagnosticado com TOD (Transtorno Opositor Desafiador). Neste dia, o menino teria sido contrariado, foi solicitado que trocasse de lugar, organizasse o material e ele reagiu de uma forma agressiva, gritando com todos da classe, respondendo a professora regente, derrubando livros e cadernos no chão e ao passar pelo corredor, entre as carteiras, bateu em três colegas. A colega, ficou muito assustada com a situação começou a chorar, tremer e pedi que ligasse para os pais, que não queria ficar ali. Assim, a família foi solicitada a vir buscar a menina na escola, quando foi narrado o fato, o pai da menina ameaçou a escola, que se alguma coisa acontecesse com sua filha, ele não saberia o que era capaz de fazer. Ameaçou colocar fogo na escola, gritou com a direção e a coordenação, que não aceitava que aquilo se repetisse.

Todos os presentes no pátio ficaram assustados, a vice-diretora revela um clima de insegurança constante, alguns professores relatam ter medo de serem agredidos por pais e responsáveis das crianças. Os professores, em muitos casos não sabem como reagir, a quem recorrer e a inclusão de alunos comportamentos neuro divergentes, tem se tornado mais um desafio, pois se veem na obrigação do cumprimento legal, e na responsabilidade de garantir a segurança e o bem-estar de todos.

Em relação a pergunta sobre a participação da família na escola, a interlocutora P7 relata que quando foi realizado o plantão de atendimento aos pais para entrega de notas e atividades referentes a I unidade, menos de 30% dos responsáveis compareceram. A maioria só comparece as reuniões quando são mencionadas a verificação de dados referentes ao bolsa-família, quando convocados, ou quando os estudantes levem alguma advertência escrita onde se faz necessária a presença dos responsáveis.

Outros interlocutores de maneira sucinta revelam ter uma boa relação com a família, mas gostariam de que ela fosse mais participativa. O interlocutor P9 diz que é notório o

desenvolvimento, desempenho de alunos que tem um acompanhamento familiar efetivo, são mais atentos, mais cuidadosos com os materiais, participam mais das aulas e das atividades. Já os filhos com pais mais ausentes, P9 relata que parecem querer atenção, são os alunos que mais dão trabalho, tem dificuldade de aprendizagem e apresentam desinteresse nas atividades propostas.

De acordo com os relatos e as respostas dos interlocutores para o questionário a família tem se mantido distante da escola, pouco participativa. Busca manter a relação quando acontece algo que a desagrade, seja em relação a problemas com outros alunos, seja para reivindicar cumprimento dos direitos, em relação a acompanhamento de cuidadores para os alunos neuro divergentes, entre outros.

Não ficou evidente se a família colabora para propiciar na escola um ambiente mais seguro, que enfrente as violências e motive ações preventivas sobre as violências. Nas entrelinhas, podemos considerar que na verdade há uma manutenção de ciclos de violências, reforçando a ideia de uma defesa pessoal pautada na devolutiva das situações conflituosas.

Como exposto no relato, a seguir: O interlocutor P4 revela que o pai ensinou ao filho a não chegar em casa ‘apanhado’, ele teria que ser capaz de resolver os seus problemas, e alerta que se recebesse alguma queixa, o menino apanharia novamente em casa. Tal situação revela ainda a manutenção de código Hamurabi¹⁶, a Lei de Talião, “olho por olho, dente por dente”, além de certa forma reproduzir uma educação machista, onde o predomínio da força consiste no uso da violência e da agressão física.

A ausência dos pais ou responsáveis no acompanhamento pedagógico extraclasse, frequentemente relatada pelos professores, também se relaciona com a teoria de Charlot. Essa falta de participação pode ser interpretada sob a ótica do sentido. Se as famílias vivenciam um Estado negligente, que não garante seus direitos básicos, a escola pode não ser vista como um espaço de solução ou de real oportunidade. A dificuldade em colaborar com a escola pode refletir uma falta de sentido atribuído a essa parceria, seja por descrença no sistema, por prioridades impostas pela sobrevivência em um contexto de vulnerabilidade, ou pela própria fragilidade da relação família-escola.

A atividade de aprendizagem, para Charlot, requer um engajamento ativo do sujeito. No entanto, quando alunos e famílias se encontram em uma situação de vulnerabilidade imposta

¹⁶ A expressão "olho por olho, dente por dente" é um princípio de justiça retributiva que remonta ao Código de Hamurabi, um dos mais antigos conjuntos de leis escritas, datando de cerca de 1754 a.C. Esse princípio, também conhecido como a Lei de Talião, estabelece que a punição para um crime deve ser proporcional ao dano causado, o que significa que a retribuição deve corresponder exatamente à ofensa.

pela negligência estatal, a energia e os recursos necessários para essa atividade podem estar direcionados para a luta pela sobrevivência ou para lidar com as consequências da violência. A falta de apoio familiar no acompanhamento pedagógico pode, por sua vez, limitar as oportunidades de o aluno desenvolver as atividades de aprendizagem de forma plena fora do ambiente escolar.

Sob outra perspectiva, faz-nos refletir sobre a falta de recursos e conhecimentos da família para poderem agir de outra forma, recorrem a forma como foram educadas, com base em castigos, ameaças e humilhações. Nas suas concepções acreditam estarem educando da melhor forma, não sabem dialogar, porque esta não foi a maneira utilizada em suas famílias, em seus relacionamentos.

Outro fator que possivelmente sustenta a manutenção desses ciclos de violência, seja na família, seja na escola ou na comunidade, é o que foi definido por Chauí (1995) em o mito da não-violência

O grande mito que sustenta a imaginação social brasileira é o da não-violência. Nossa autoimagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro. Muitos indagarão como o mito da não-violência brasileira pode persistir sob o impacto da violência real, cotidiana, conhecida de todos e que, nos últimos tempos, é também ampliada por sua divulgação e difusão pelos meios de comunicação de massa. Ora, é justamente no modo de interpretação da violência que o mito encontra meios para conservar-se. (Chauí, 1995, p. 73)

Inspirados pela análise de Marilena Chauí, podemos resgatar a figura do "homem cordial" de Sérgio Buarque de Holanda sob uma nova luz. Longe de ser um indivíduo gentil, o "homem cordial" é aquele que prioriza seus interesses pessoais em detrimento da justiça, utilizando a cordialidade como uma máscara para suas ações.

Nessa perspectiva, a cordialidade não se opõe à violência, mas sim a complementa. Ao basear-se em relações pessoais e emocionais, o "homem cordial" pode justificar e legitimar atos violentos para manter seu poder e defender seus interesses. A violência, por sua vez, torna-se um instrumento para impor sua vontade e garantir seus privilégios. Afinal, a cordialidade e a violência são faces da mesma moeda, revelando a complexidade e as contradições da alma brasileira. A cordialidade, ao servir como disfarce para a violência, permite que o "homem cordial" mantenha seu poder e defenda seus interesses, mesmo que isso signifique violar princípios éticos e legais.

Em suma, a negligência estatal e a consequente vulnerabilidade social podem impactar negativamente a mobilização dos sujeitos para o aprendizado e o sentido que atribuem à

experiência escolar e à colaboração família-escola, conforme as bases epistemológicas da teoria da relação com o saber de Charlot (2000).

Afinal, a ausência de um suporte social e estatal adequado dificulta a criação das condições necessárias para que alunos e famílias se engajem ativamente no processo educativo e percebam o valor do saber em suas vidas.

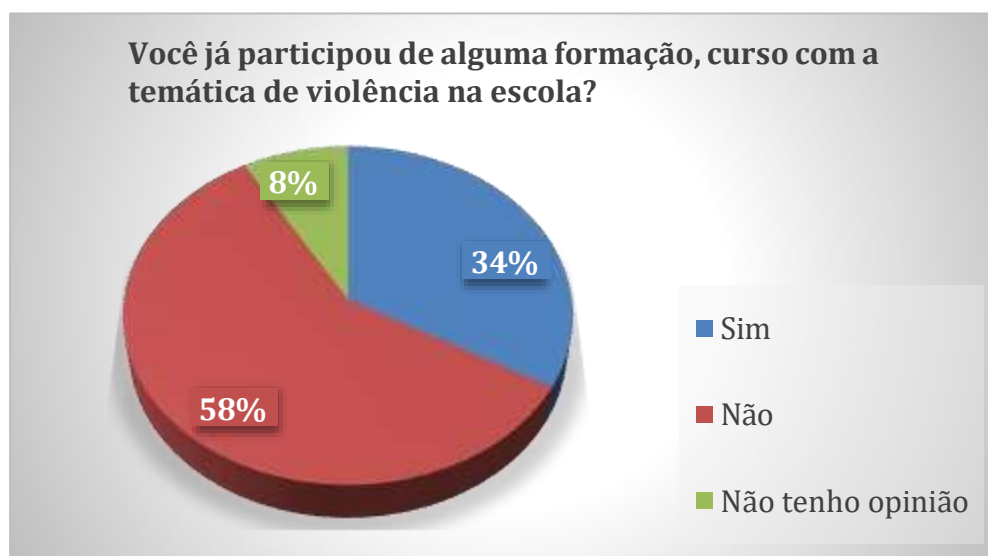
A seguir, apresentamos uma discussão sobre a participação do profissional professor em cursos de Prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola.

3.5.7 Participação do profissional professor em cursos de Prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola

A formação de professores tem sido objeto de críticas centradas em quatro pontos principais: a desarticulação entre teoria e prática, a ênfase excessiva em conteúdos disciplinares, a falta de preparo para lidar com a diversidade e a desvalorização da profissão docente. Essa problemática se agrava quando analisamos a preparação dos educadores para lidar com a violência escolar.

Diante desse cenário, apesar da reconhecida importância dessa formação, muitos professores ainda não têm acesso a tais cursos. Portanto, é preciso investir em políticas públicas que garantam a oferta de cursos de formação continuada para todos os professores, conforme revela o Gráfico 15, com a pergunta 7.1 *Você já participou de alguma formação, curso com a temática de violência na escola*, os dados estão dispostos abaixo:

Gráfico 15 - Participação do profissional em cursos sobre prevenção, combate e enfrentamento à violência



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024).

Os dados apontam que 58% dos professores não participaram de formações específicas sobre prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola, e embora 34% relatam ter participado de oficinas sobre o tema, em seus relatos evidenciam a persistência da sensação de despreparo diante dos fenômenos violentos que se tornam cada vez mais frequentes no ambiente escolar. A discrepância entre a necessidade de preparo e a realidade da formação continuada dos docentes explicita a urgência de reformulações nas políticas educacionais, visando uma formação mais robusta e eficaz para o enfrentamento da violência nas escolas.

Os interlocutores relatam terem tido contato com o programa desenvolvido pela Polícia Militar, o PROERD. Como já exposto anteriormente, ressaltamos aqui que a proposta trata muito mais do combate ao uso de drogas, ao tráfico do que propriamente a violência na escola.

Evidencia-se, portanto, a ausência de conteúdos específicos sobre a temática tanto nos cursos de licenciatura quanto nas atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Embora iniciativas isoladas, como palestras e rodas de conversa promovidas pela direção escolar, busquem suprir essa carência, e muitos acompanhem as ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como os programas e políticas de cultura de paz nas escolas, a percepção geral é de despreparo para lidar com a complexidade e a frequência crescente dos fenômenos violentos no ambiente escolar.

De acordo com a análise dos resultados obtidos, torna-se pertinente considerar a perspectiva de Libâneo (2007, p. 76), que propõe a reflexão como ponto de partida para a transformação da realidade. Segundo o autor, o conhecimento aprofundado do problema precede a definição de estratégias, procedimentos e modos de ação, visando aprimorar a capacidade reflexiva sobre o que e como promover mudanças. Nesse contexto, constata-se que as formações continuadas alcançam as escolas, contudo, a sua efetividade em gerar transformações significativas ainda se mostra limitada.

Os docentes relataram durante as conversas informais que se preocupam com os casos de violência contra a escola, citando exemplos de Blumenau, onde um homem invadiu uma creche e atacou crianças com uma machadinha, fato ocorrido em abril de 2023. Outro episódio citado foi o ocorrido no início de 2023, uma professora morta a facadas por um jovem de 13 anos, em São Paulo. Quando os docentes refletem sobre esses eventos, não sabem como deveriam agir e de como se proteger e proteger as crianças.

Um outro interlocutor relatou que a violência também se manifesta no ambiente escolar por meio de outras vias, como a identificação de comportamentos atípicos em estudantes, incluindo marcas físicas que suscitam a suspeita de violência doméstica. P3 narrou que, ao surgir a suspeita de que uma criança estaria sofrendo violência doméstica por parte do

responsável (pai), foi necessária a intervenção junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para orientar os procedimentos adequados, visando acionar o Conselho Tutelar e encaminhar a situação aos órgãos competentes.

Tais ocorrências evidenciam o despreparo dos educadores, a sensação constante de insegurança, a ineficiência na comunicação e as dificuldades que impactam o cotidiano escolar na garantia da segurança de crianças, adolescentes e demais colaboradores. Essa responsabilidade exige uma atuação conjunta e compartilhada entre os setores competentes, incluindo as secretarias de educação, gestores escolares, órgãos de proteção, famílias e a comunidade em geral.

A segurança escolar é uma questão complexa e multifacetada, que exige a união de esforços de todos os setores da sociedade. Apenas através de um trabalho conjunto e coordenado, com a participação ativa de educadores, famílias, órgãos de proteção e da comunidade em geral, será possível construir um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Conclui-se, portanto, que a garantia da segurança escolar depende da implementação de políticas públicas eficazes, que contemplem ações preventivas e repressivas, e que promovam a cultura da paz nas escolas. É preciso que as secretarias de educação e os órgãos de proteção atuem de forma integrada, oferecendo suporte técnico e financeiro para as escolas, e desenvolvendo programas de conscientização e prevenção da violência.

A pergunta seguinte: *7.2 Você percebe alguma dificuldade no ambiente escolar para o seu exercício profissional no dia a dia?* buscamos entender quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para o exercício profissional. Vejamos o Gráfico 16:

Gráfico 16 - Sobre as dificuldades no ambiente escolar



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024)

De acordo com os interlocutores, 83 % dos entrevistados identificaram dificuldades em seu dia a dia para executar o seu fazer, dentre as respostas, destacam-se as questões estruturais, envolvendo falta de recursos humanos, como psicólogo escolar, cuidadores, assistente social, entre outros. Apenas um total de 9% respondeu que percebem alguma dificuldade e 8% disseram que percebem alguma dificuldade no ambiente escolar para o seu exercício profissional no dia a dia na EMG.

Outras respostas que merecem destaque referem-se à desobediência, a indisciplina, os casos de agressão e discussão entre os alunos, a falta de respeito, a falta de apoio da família com relação aos estudos, a falta do acompanhamento pedagógico, a falta do interesse em estudar e o descaso dos próprios alunos e, por vezes, da gestão escolar em relação às demandas dos professores.

A sensação de solidão emerge como um aspecto central nos relatos dos docentes, que expressam o sentimento de isolamento diante dos desafios inerentes à sua prática profissional. O compromisso com a educação é acompanhado pela sobrecarga de trabalho, turmas numerosas, ausência de participação familiar e comportamentos desafiadores dos alunos, entre outras dificuldades cotidianas.

Tais relatos suscitam a reflexão sobre a carência de espaços formativos no contexto escolar, nos quais o trabalho coletivo e a troca de experiências pudessem promover a ação conjunta em prol de objetivos comuns. A sobrecarga de demandas, somada à escassez de interações genuínas, agrava o sentimento de solidão e impacta negativamente o ambiente escolar. Para mitigar esse problema, sugere-se a criação de espaços de interação entre os membros da comunidade escolar.

A implementação de encontros periódicos, nos quais os professores possam compartilhar vivências e dialogar informalmente, representa uma estratégia viável para fortalecer os laços humanos e proporcionar um espaço de acolhimento emocional. Tais encontros, desprovidos de objetivos específicos, visam primordialmente o reforço das conexões interpessoais e o oferecimento de um momento de descanso emocional.

No próximo item, exploramos os temas da promoção da cultura de paz e da educação em direitos humanos, analisando suas interfaces com o cotidiano escolar e as percepções dos professores sobre sua relevância e aplicabilidade.

3.5.8 Cultura de paz e Educação em Direitos Humanos na EMG

A cultura de paz e a educação em direitos humanos, embora possuam focos distintos,

convergem em seu objetivo primordial de edificar sociedades mais justas, equitativas e pacíficas. A cultura de paz, em sua essência, preconiza a substituição da violência em todas as suas formas – seja ela física, estrutural ou cultural – por mecanismos de diálogo, negociação, compreensão mútua e cooperação. Ela se manifesta em um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que promovem a resolução não violenta de conflitos, o respeito à diversidade, a igualdade de oportunidades e a busca por justiça social. Uma cultura de paz florescente permeia as relações interpessoais, as dinâmicas comunitárias e as políticas públicas, incentivando a tolerância, a empatia e a solidariedade como pilares da convivência.

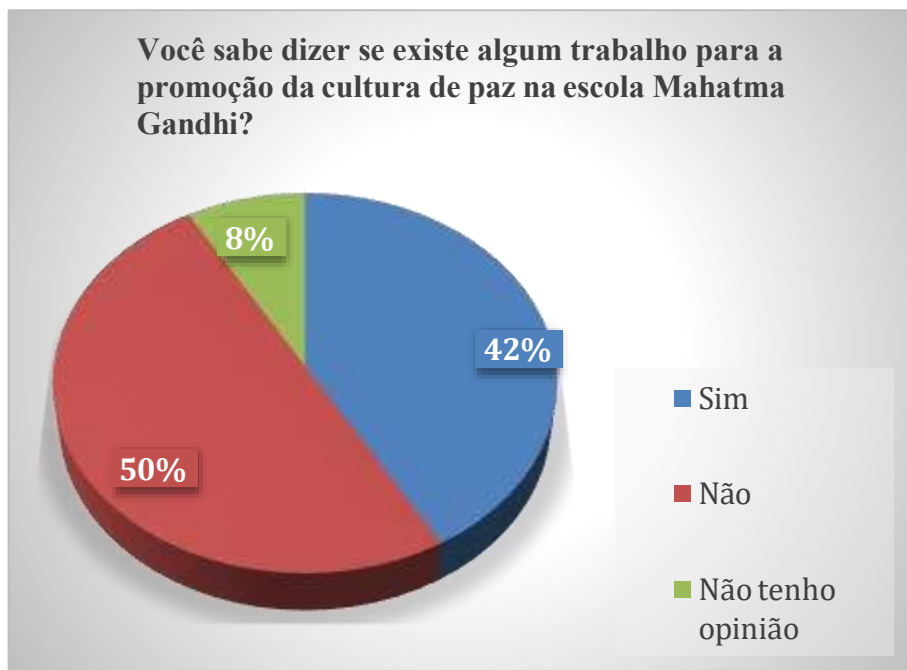
Por outro lado, a educação em direitos humanos concentra-se na disseminação do conhecimento sobre os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, conforme consagrados em documentos internacionais e legislações nacionais. Ela visa capacitar indivíduos a compreenderem seus próprios direitos e os direitos dos outros, a identificarem violações, a exigirem seu respeito e a atuarem como agentes de transformação social na defesa da dignidade humana. Uma educação em direitos humanos eficaz desenvolve o pensamento crítico, a capacidade de análise ética e o engajamento cívico, preparando cidadãos conscientes de suas responsabilidades e comprometidos com a promoção da justiça e da igualdade.

O entrelaçamento entre a cultura de paz e a educação em direitos humanos reside no fato de que o conhecimento e a compreensão dos direitos humanos são alicerces cruciais para a construção de uma cultura de paz duradoura. Indivíduos conscientes de seus direitos e dos direitos dos outros tendem a ser mais propensos a resolver conflitos de forma pacífica, a respeitar a diversidade e a lutar contra todas as formas de discriminação e injustiça. A educação em direitos humanos fornece as ferramentas conceituais e éticas necessárias para desconstruir as raízes da violência e da exclusão, fomentando uma mentalidade de respeito e valorização da dignidade humana.

Em sociedades onde a violência é minimizada e o diálogo prevalece, torna-se mais fácil garantir o acesso à justiça, promover a igualdade e proteger os direitos de todos os cidadãos, especialmente os grupos mais vulneráveis. A cultura de paz oferece o terreno fértil para que os princípios dos direitos humanos se enraízem e se traduzam em práticas sociais e políticas concretas. Da mesma forma, uma cultura de paz consolidada cria um ambiente propício para a efetivação dos direitos humanos.

A pergunta 8.1 questiona ao interlocutor: 8.2 “*Você sabe dizer se existe algum trabalho para a promoção da cultura de paz na EMG?*”, o Gráfico 17 evidencia os resultados

Gráfico 17 - Sobre as atividades para a promoção da cultura de paz



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Ao investigarmos a percepção dos entrevistados acerca das iniciativas de promoção da cultura de paz no ambiente escolar, constatamos um panorama divergente. Cinquenta por cento dos participantes declararam desconhecer a existência de qualquer ação nesse sentido na instituição, dentre estes estão concentrados a parte da equipe contratada em menos de 3 anos.

Em contrapartida, 42% relataram a ocorrência de palestras, reuniões e projetos voltados à mobilização de ações que promovam o respeito, a gentileza e outros valores correlatos, conforme ilustrado no Gráfico 17. Dentre os docentes que relataram conhecimento sobre as ações desenvolvidas na EMG, o "Dia da Família" foi destacado como um evento de interação entre escola, família e comunidade.

O objetivo do "Dia da Família na Escola" é fortalecer os laços entre a instituição de ensino e as famílias dos alunos, promovendo um dia de integração, diversão e aprendizado, com atividades como apresentações culturais, brincadeiras, jogos, palestras e atividades esportivas e de lazer. Entretanto, esses momentos de encontro entre escola, família e comunidade não foram retomados após o período de isolamento social causado pela COVID-19.

A próxima pergunta do presente estudo se dedica a analisar o cumprimento da Resolução nº1 de 2012 no contexto escolar investigado.

Vimos, assim, que através da análise dos dados coletados foi possível buscar compreender em que medida os princípios e diretrizes da EDH têm sido incorporados à prática

educativa, bem como identificar os desafios e as potencialidades para a efetivação de uma educação em direitos humanos transformadora.

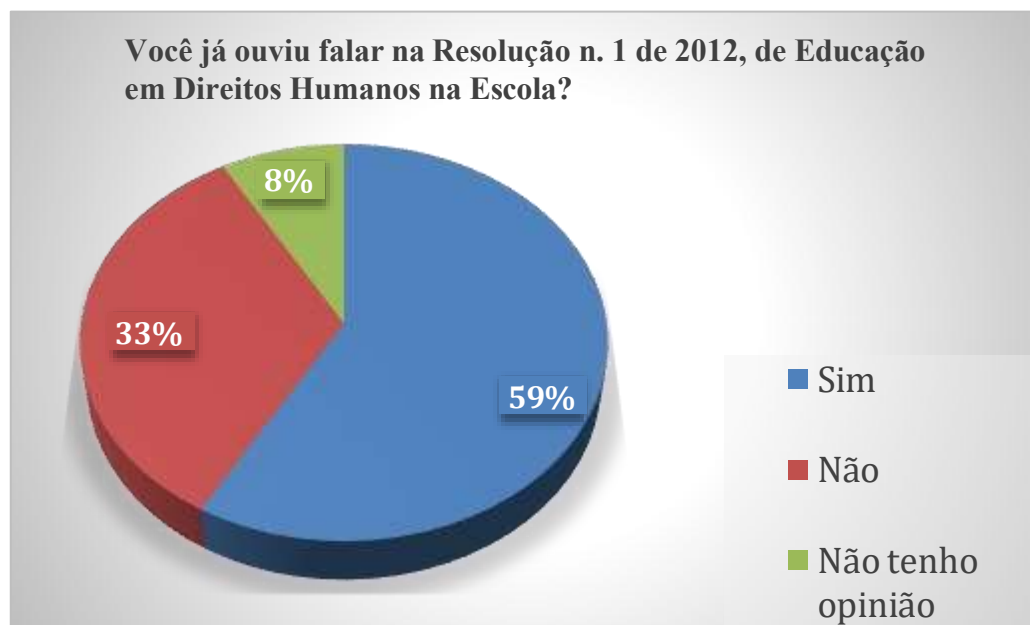
A Resolução nº 1 de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, representa um marco fundamental no cenário educacional brasileiro. Ao delinear os princípios e diretrizes para a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas instituições de ensino, a resolução busca promover uma cultura de respeito à dignidade humana, à diversidade e à justiça social.

A EDH, conforme preconizada pela resolução, transcende a mera transmissão de informações sobre direitos e deveres. Ela se configura como um processo educativo contínuo e transversal, que visa à formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, a EDH deve permear todas as dimensões da vida escolar, desde o currículo até as práticas pedagógicas e a gestão da instituição.

O Gráfico 18 reflete as respostas da pergunta 8.2 “*Você já ouviu falar na Lei nº1 de 2012, de Educação em Direitos Humanos na Escola?*”:

Gráfico 18 - Sobre a Resolução nº1 de 2012



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Os dados destacam que aproximadamente 60% dos professores já tiveram informações sobre a Lei, 33% responderam que não conhecem e 8% não opinaram, as narrativas dos docentes indicam que, embora a maioria declare ter conhecimento da lei, esse conhecimento se revela superficial. Observa-se uma lacuna na compreensão

aprofundada dos princípios e diretrizes da EDH, bem como na aplicação prática desses conceitos no cotidiano escolar.

Para avaliar o cumprimento da Lei, vamos analisar o que nos apresenta o projeto político pedagógico (PPP);

O Plano de trabalho da escola será pautado nos princípios de gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, qualidade de ensino, parceria entre a escola e a comunidade, autonomia e democratização do acesso e permanência do aluno na escola. Pretendemos desenvolver nosso trabalho embasado em valores como: comprometimento, pois acreditamos no potencial de nossa comunidade escolar, e com isso buscaremos o envolvimento de todos para o sucesso de nossos alunos; inovação, incentivando formas diversificadas para desenvolvimento de ações que favoreçam uma aprendizagem significativa; integração escola-família-comunidade, para alcançarmos efetivamente uma gestão participativa centrada no desenvolvimento do aluno, buscando desenvolver suas potencialidades para o pleno exercício da cidadania.

Em seus princípios, o Projeto Político Pedagógico revela um alinhamento inicial promissor com os princípios da gestão democrática e da qualidade de ensino, conforme preconizado pela legislação educacional brasileira. Contudo, uma avaliação crítica mais aprofundada aponta para a necessidade de maior detalhamento e reflexão em alguns aspectos cruciais.

Apesar das intenções positivas, o texto carece de especificidade quanto à operacionalização dos princípios e valores mencionados. A generalidade das afirmações dificulta a avaliação da efetividade das ações propostas. Torna-se imperativo detalhar as estratégias, ações e indicadores que serão utilizados para concretizar os objetivos delineados.

A operacionalização da gestão democrática exige a definição clara de mecanismos de participação da comunidade escolar, como conselhos, grêmios estudantis e fóruns de discussão. É fundamental estabelecer como as decisões serão tomadas e como a participação de todos os segmentos será assegurada.

A avaliação e o monitoramento contínuos das ações propostas são essenciais para garantir o cumprimento dos objetivos do PPP. A implementação de um sistema de avaliação transparente, com indicadores claros e metas mensuráveis, permitiria o acompanhamento do progresso e a identificação de possíveis desvios.

A escola, enquanto espaço de formação e transformação social, possui o potencial de fomentar valores fundamentais para a construção de uma cultura de paz, tais como respeito, tolerância, diálogo e não violência, desempenhando um papel relevante na desconstrução de padrões violentos e na promoção de relações interpessoais saudáveis e colaborativas entre

alunos, professores e toda a comunidade escolar. No entanto, cabe-nos lembrar que a dinâmica da escola, muitas vezes, difere do que seria o ideal e nos alerta para refletir sobre o que é real.

3.5.9 Resultados e discussão das Narrativas de professores sobre violências no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista-BA

Através da análise das narrativas dos professores, pretendeu-se dar voz a esses profissionais, que se encontram na linha de frente do fenômeno da violência escolar. Ao compartilhar suas experiências e percepções, os professores puderam revelar não apenas os desafios vivenciados no cotidiano escolar, mas também as estratégias e reflexões construídas frente a tais adversidades.

Neste sentido, este estudo buscou compreender como os professores narram suas experiências diante de episódios de violência, explorando os sentidos atribuídos a esses eventos e as implicações para a prática docente, cujo propósito deve ser para a construção de um ambiente escolar seguro, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente.

Em nossa análise, observamos que os indivíduos, no cotidiano, desenvolvem mecanismos de resistência diante de normas e imposições, manifestados por meio de transgressões sutis, desvios ou adaptações. Essa resistência, frequentemente, não se apresenta de forma explícita ou organizada, mas se manifesta de forma sutil e criativa.

Como pode ser observado na fala de P5:

Aprendi ao longo desses dois anos que não posso mudar tudo, mas posso criar um espaço de acolhimento dentro da sala de aula. Conversar com os alunos, escutá-los, e incentivá-los a falar sobre seus sentimentos me ajuda a lidar com o que acontece lá fora. (Relato de P5, 2024)

Conforme a perspectiva de Michel de Certeau, exposto na p. 40 desta dissertação, o cotidiano transcende a mera esfera de reprodução das normas sociais, configurando-se como um espaço dinâmico onde os indivíduos, ao invés de se submeterem passivamente às estruturas de poder, desenvolvem estratégias de resistência, adaptação e ressignificação das regras impostas.

Portanto, a escola é um lugar de socialização, aprendizagem e encontro, onde todos os indivíduos presentes neste espaço, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, interagem uns com os outros e compartilham seus conhecimentos, saberes, crenças, valores e visões de mundo.

A escola é um sistema que funciona com uma dinâmica intensa de interações, os indivíduos por vezes se adaptam às regras e as reapropriam, utilizando-as de acordo com seus

próprios interesses e necessidades. Nesta interação ocorrem momentos de transgressão, discordâncias, conflitos, embates e divergências, podendo causar estranhamentos, disputas de poder, competição e até mesmo violências.

Na perspectiva do docente, essas disputas entre estudantes e de estudantes com os professores revelam a necessidade de autoproteção, essa sensação por vezes fala mais alto. Os docentes se sentem expostos, impotentes e vulneráveis, assim como diz P9 e P7:

Houve um episódio em que um aluno ameaçou outro com violência física, e eu fiquei no meio da situação. Eu senti medo. A cada nova semana, fico apreensiva, me perguntando se algo pior pode acontecer. Como professora, eu deveria ser um porto seguro, mas às vezes sinto que sou vulnerável como qualquer outra pessoa ali. (Relato de P9, 2024)

A pior parte é a sensação de impotência. Eu já relatei os episódios de agressão à direção diversas vezes, mas parece que nada muda. A violência continua, e eu fico com a sensação de que estou sozinha lidando com tudo isso. (Relato de P7, 2024)

Essa reapropriação pode envolver a ressignificação de espaços e práticas, transformando-os em algo diferente do que foi originalmente planejado, onde nos mostra que as pessoas não são apenas passivas diante das estruturas de poder, mas também agentes ativos na construção de suas próprias vidas. O relato de P6, retrata bem o exposto acima:

Apesar de tudo, continuo acreditando na importância de estar aqui. Outro dia, um aluno vieram até mim e pediu ajuda com um problema em casa. Foi um lembrete de que, mesmo com toda a violência, ainda sou uma ponte para algo melhor. Essas pequenas interações me dão forças para continuar. (Relato de P6, 2024)

O cotidiano observado é permeado por situações complexas, aqui pudemos lançar um olhar, uma escuta mais apurada, dentro de um espaço com um limite de tempo, fazendo o recorte de uma realidade. Podemos considerar que a EMG busca táticas, estratégias para as “artes de fazer”, para tornar possível uma educação comprometida com os valores norteadores. Porém, é feita de gente com interesses, sentimentos, propósitos e origens diversos.

A análise das narrativas de professores, gestores e coordenação da Escola Mahatma Gandhi (EMG) revela um panorama multifacetado das violências que permeiam o ambiente escolar. Entre os tipos mais comuns identificados, destacam-se as violências verbais, expressas através de xingamentos, humilhações e ameaças, que minam o bem-estar emocional e o clima de respeito. O bullying, com suas diversas formas de intimidação e exclusão, também se

configura como uma realidade preocupante.

A ocorrência de agressões físicas, embora possa ser menos frequente, representa a manifestação mais explícita da violência. Além disso, foram relatados furtos, situações de violência doméstica que reverberam no cotidiano escolar, e a possível presença de alunos envolvidos com drogas. A análise aponta ainda para a existência de violência estrutural, relacionada às desigualdades e injustiças sociais que se manifestam no contexto escolar, e violência simbólica, que se perpetua através de normas, valores e práticas que naturalizam a dominação e a exclusão.

Para Charlot (2000), a relação com o saber não se restringe apenas ao aprendizado formal, mas engloba as disposições, os sentidos e os valores que um indivíduo ou um grupo estabelece com o conhecimento e com o ato de aprender. Em contextos de alta violência e desigualdade social, como potencialmente vivenciado em áreas com elevados índices de homicídio e historicamente menores IDHs, a relação com o saber pode ser fragilizada. A insegurança, a falta de oportunidades e a descrença no futuro podem impactar negativamente a motivação para a educação e o desenvolvimento de projetos de vida a longo prazo, elementos importantes para a melhoria dos indicadores de IDH.

Em primeiro lugar, o aprendizado é um fenômeno multifacetado que envolve a interação de diversos elementos. O aluno traz consigo uma bagagem individual de experiências, conhecimentos prévios, motivações, dificuldades e ritmos de aprendizagem que são singulares. Ignorar essa individualidade e esperar que todos os alunos respondam da mesma forma ao ensino é uma falha metodológica grave.

Em segundo lugar, o contexto socioeconômico e cultural em que o aluno está inserido exerce uma influência sobre seu desempenho escolar. Alunos provenientes de lares com maior acesso a recursos culturais, alimentação adequada, apoio familiar e um ambiente estimulante tendem a apresentar um desempenho diferenciado daqueles que enfrentam privações e dificuldades em seu cotidiano. Atribuir o baixo rendimento escolar unicamente ao professor ignora essas desigualdades estruturais que impactam diretamente as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a própria estrutura do sistema educacional e as condições de trabalho dos professores desempenham um papel fundamental. Turmas superlotadas, falta de recursos pedagógicos adequados, infraestrutura precária, salários desvalorizados e excesso de burocracia podem limitar a capacidade do professor de oferecer um ensino individualizado e de qualidade. Esperar que o professor supra todas essas deficiências e ainda seja o único responsável pelo aprendizado de cada aluno é depositar sobre seus ombros um peso excessivo e irrealista.

No que concerne às estratégias para enfrentar o fenômeno da violência no espaço escolar, os principais resultados da análise indicam, em muitos casos, uma ausência de reflexão aprofundada sobre os problemas vivenciados no cotidiano. As resoluções e tomadas de decisão frequentemente parecem baseadas em reflexões superficiais, sem levar em consideração a complexidade intrínseca das situações de violência. Contudo, emerge também a clara necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, sendo necessário capacitá-los a fim de prevenir e intervir de forma mais eficaz diante das diversas formas de violência.

Durante a execução do projeto "Escrevendo nossa história", algumas medidas foram implementadas como tentativas de mitigar os desafios identificados. A criação de espaços de diálogo aberto e democrático, onde buscamos promover a participação coletiva na discussão e na busca por soluções. Adicionalmente, a inserção de saberes e práticas pautadas nos Direitos Humanos, na Cultura da Paz e na comunicação não violenta representou uma estratégia para fornecer ferramentas conceituais e metodológicas que pudessem minimizar os impactos da violência e fomentar relações mais saudáveis no ambiente escolar.

A fim de atender à solicitação dos gestores e professores que contribuíram de forma generosa para a efetivação desta pesquisa, foi desenvolvido uma proposta-ação a fim de desenvolver ações e reflexões que colaborassem para a construção de uma educação pautada nos princípios da não-violência, na garantia dos direitos humanos e de uma educação transformadora.

Na sequência, apresentamos o projeto "Escrevendo a Nossa História", atendendo a solicitação dos gestores, coordenação e professores. A idealização do projeto foi realizada pela equipe pedagógica em colaboração com a pesquisadora, com a aplicação dos docentes e envolvimento de toda comunidade escolar.

3.6 Projeto: Escrevendo a nossa história, uma proposta-ação na EMG

O projeto "Escrevendo a Nossa História" surgiu de conversas informais e formais entre a pesquisadora e os gestores, coordenadores e professores onde foram apontadas as dificuldades vivenciadas na realidade da escola e no desejo de promover mudanças, testar outras estratégias e aprofundar um pouco mais no universo da não-violência, dos direitos humanos e no combate às situações de conflitos e violências. A idealização do projeto foi realizada pela equipe pedagógica em colaboração com a pesquisadora. Os docentes puderam contribuir, adequando-o às suas realidades e considerando a idade e maturidade das turmas.

Charlot (2020) nos propõe a opor-se a lógica da concorrência, com a sua proposta de uma antropopedagogia contemporânea, nos mobiliza para uma vertente da resistência. Uma abordagem que resiste a essa lógica neoliberal, que se preocupa com o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: a criatividade, a solidariedade, a sensibilidade, o senso crítico, a capacidade de resolução de problemas complexos, a ética, a empatia, entre outros.

A antropopedagogia contemporânea busca conectar o aprendizado com a realidade dos estudantes, com seus interesses e necessidades. Isso torna o processo mais engajador e relevante, diminuindo a necessidade de uma motivação puramente extrínseca, como a busca por um "lugar no pódio". Assim, a sala de aula (e outros espaços educativos) se transformam em lugares de encontro, de diálogo, de respeito às diferenças, onde cada voz tem valor e onde se aprende com e sobre o outro. A competição pode isolar, enquanto a colaboração fortalece os vínculos e o senso de pertencimento.

Nesse sentido, partimos da premissa de evidenciar o cuidado, o bem-estar, o autoconhecimento, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, divulgar informações sobre os direitos da Criança e do Adolescente, propiciar espaço seguro de fala e de escuta. Para alcançar esse objetivo, o projeto se estruturou em três pilares principais: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o combate ao preconceito e racismo, e a prevenção e combate ao bullying. No desenvolvimento de habilidades socioemocionais, buscamos promover a empatia, o respeito, a comunicação não-violenta, o autoconhecimento e o autocontrole. Através de leituras e produções de texto, atividades lúdicas, rodas de conversa e demais atividades, os alunos foram incentivados a refletir sobre seus sentimentos e comportamentos, a valorizar as diferenças e a desenvolver habilidades de diálogo e resolução de conflitos de forma pacífica.

No combate ao preconceito e racismo, o projeto buscou promover a conscientização sobre a história de vida de cada um, desconstruir estereótipos negativos, valorizar a diversidade cultural, étnica e social, e defender a igualdade de direitos e oportunidades para todos. Foram promovidos debates e uso de materiais educativos para alcançar esses objetivos.

Na prevenção e combate ao *bullying*, o projeto se propôs a ensinar os alunos a identificarem as diferentes formas de *bullying*, a desenvolver estratégias de intervenção, a promover uma cultura de paz e a incentivar a denúncia de casos de violência. A promoção de um espaço seguro de diálogo foi fundamental para propiciar trocas de experiência, oferecer apoio às vítimas e construir um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

O projeto, ao capacitar os participantes a identificarem, analisar e resolver conflitos de maneira pacífica, incentivar a expressão e o reconhecimento de sentimentos, e estimular a reflexão sobre a intrínseca ligação entre o individual e o coletivo, propõe a criação de um espaço

onde o saber não é meramente transmitido, mas construído em um ambiente de respeito mútuo e colaboração.

A proposta elaborada está detalhada no Quadro 11,

Quadro 11 – Projeto: Escrevendo a nossa história, 2024

PROJETO “ESCREVENDO A NOSSA HISTÓRIA”	
Objetivo geral:	Promover um ambiente de respeito, confiança e cooperação, onde a diversidade seja valorizada e os conflitos sejam resolvidos de forma construtiva, fortalecendo a identidade individual e coletiva dos participantes.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar e fortalecer a identidade individual e coletiva dos participantes. ➤ Desenvolver habilidades de comunicação e empatia para construir relações de confiança. ➤ Promover o respeito e a valorização da diversidade em todas as suas formas. ➤ Capacitar os participantes a identificarem, analisar e resolver conflitos de forma pacífica. ➤ Incentivar a expressão e o reconhecimento de sentimentos próprios e alheios. ➤ Estimular a reflexão sobre a relação entre o individual e o coletivo na construção de um ambiente harmonioso. ➤ Fomentar a prática do respeito mútuo como base para a convivência. ➤ Desenvolver habilidades de cooperação e trabalho em equipe. ➤ Capacitar os participantes a tomarem decisões de forma consciente e colaborativa. ➤ Criar um espaço de reflexão e celebração das aprendizagens adquiridas.
Justificativa:	Busca-se oferecer um espaço para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a construção de relações saudáveis e uma convivência harmoniosa. Ao abordar temas como identidade, confiança, diversidade e resolução de conflitos, busca-se promover uma cultura de respeito, cooperação e diálogo.
Metodologia:	A proposta será realizada pelos professores regentes das turmas desenvolvidas em encontros semanais, utilizando metodologias ativas e participativas. Serão utilizados recursos como dinâmicas de grupo, jogos, vídeos, textos e atividades artísticas para estimular a reflexão e a interação entre os participantes. Será criado um ambiente seguro e acolhedor, onde os participantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões e sentimentos.
Cronograma:	Serão 10 encontros com duração de 2 aulas – 100 min
Avaliação:	A avaliação será realizada de forma contínua, por meio da observação da participação dos envolvidos e da análise dos seus trabalhos e produções.
Resultados esperados:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumento da participação e do engajamento dos participantes nas atividades. ✓ Melhora na comunicação e no relacionamento interpessoal entre os participantes. ✓ Redução de conflitos e aumento da colaboração no grupo. ✓ Aumento da autoestima e da confiança dos participantes. ✓ Criação de um ambiente mais positivo e acolhedor para todos. ✓ Aplicação das aprendizagens no dia a dia dos participantes.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Em suma, o projeto buscou promover um ambiente escolar onde o respeito, a empatia e a tolerância sejam valores fundamentais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, a proposta desse projeto, ao ambicionar a promoção de um ambiente de respeito, confiança e cooperação,

onde a diversidade floresça e os conflitos se transformem em oportunidades de crescimento construtivo, encontra eco ressonante na teoria de Charlot (2000). Para o autor, a forma como um indivíduo se relaciona com o conhecimento e com o ato de aprender é intrinsecamente ligada às suas experiências, afetos, valores e à sua própria identidade.

Dessa forma, ao fomentar a prática do respeito como alicerce da convivência e desenvolver habilidades de cooperação e tomada de decisão consciente e coletiva, a iniciativa busca catalisar um engajamento mais profundo e significativo dos participantes com o processo de aprendizagem, alinhando-se à perspectiva teórica de que a relação com o saber é fundamental para o desenvolvimento integral e para a construção de sujeitos mais autônomos e engajados em seu contexto social.

A implementação do projeto, ocorrida no segundo semestre de 2024 na Escola Mahatma Gandhi, foi conduzida pelos interlocutores da pesquisa e contou com a valiosa contribuição do Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente (NDCA) da UESB. As contribuições do NDCA incluíram informações, orientações e participação em atividades com os alunos, foram de extrema relevância tanto para a pesquisadora quanto para toda a comunidade escolar da EMG.

Com a definição dos objetivos, a articulação com as atividades desenvolvidas na escola e a efetivação das parcerias entre o NDCA e a palestrante, foi possível organizar um cronograma de atividades com encontros semanais, como descrito no Quadro 12.

Quadro 12 – Proposta de ações do Projeto: Escrevendo a nossa história, 2024

	OBJETIVOS/ BNCC	TEMÁTICAS	ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS
Sem 1	Promover a autorreflexão e a percepção do outro em crianças, estimulando o desenvolvimento da autoestima, o reconhecimento da diversidade e a prática da empatia.	Autoconhecimento	Dinâmica do Espelho - "Quem é essa pessoa?"	Espelho; Desenho livre;
Sem 2	Conhecimento de si e do outro a partir da autopercepção;	Continuidade da dinâmica do Espelho	Dinâmica do Espelho - "Quem é essa pessoa?"	Espelho; Desenho livre; Atividade impressa; Caixa de música;
Sem 3	Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Diversidade	Atividade: Contorno de mão	Caderno; Lápis de cor; Canetinhas;
Sem 4	Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência; Criar e rever combinados coletivos da turma.	Mediação de conflitos Valores para convivência;	Elaboração das Regras do bem-comum;	Roda de conversa;

Sem 5	Conhecer seus direitos, quem são as pessoas responsáveis por sua garantia e onde buscar informações sobre a rede de proteção.	Atividades lúdicas e educativas para o setembro amarelo; Comunicação não-violenta Direitos Humanos; Rede de proteção da Criança e Adolescentes.	Ação desenvolvida pelo Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente – UESB: Brincadeiras e Minipalestra.	Data-show; Som; Microfone; Dinâmica com quebra-cabeça.
Sem 6	Promover a reflexão crítica sobre o impacto de ofensas na autoestima e no convívio social, utilizando um cartum como ponto de partida para o diálogo e a conscientização sobre bullying e outras formas de violência verbal.	Valores: convivência democrática, respeito, equidade, justiça, diversidade;	Leitura e interpretação de texto; Nuvem de Palavras	Caderno; Lousa;
Sem 7	Vivenciar, refletir e discutir sobre situações de trabalho cooperativo; Reconhecer e nomear os valores presentes e ou ausentes nas situações cotidianas.	Lei de combate ao Bullying	Troca de experiências;	Jogo dos dilemas; Atividade impressa;
Sem 8	Reconhecer, nomear e expressar os seus próprios sentimentos e os dos outros por meio de diferentes linguagens.	Conhecendo as emoções;	Filme: Divertidamente	Discussão Quebra-cabeça
Sem 9	Cooperação – Atividades esportivas e brincadeiras; Divertir e promover a interação entre as crianças.	Gincana – semana da criança	Atividades esportivas	Esporte e atividades com proposta cooperativa;
Sem 10	Envolver a participação da família junto a escola no desafio de propor uma educação cidadã.	O desafio de educar	Reunião de pais às 15h	Palestrante: Educadora Convidada.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

O projeto teve início com uma atividade de autoconhecimento, a "Dinâmica do Espelho", que se mostrou um exercício interessante de auto e heteropercepção para as crianças. O objetivo era simples: descrever a si mesmas e aos colegas, respondendo à pergunta "Quem é essa pessoa?". Inicialmente, as descrições focaram predominantemente em características físicas. Os alunos mencionaram a cor da pele ("branco", "moreno", "pardo"), o tipo de cabelo ("cacheado", "preto", "loiro") e a cor dos olhos ("castanhos", "verdes"). Observamos uma atenção notável aos detalhes visuais, como a menção às roupas de um dos colegas. Um ponto interessante foi a tentativa de ir além da aparência física.

Uma aluna, por exemplo, mencionou seus gostos ("Gosto de dormir") e características de personalidade ("atriz"). Uma criança iniciou uma descrição sobre sua família, embora a frase tenha permanecido incompleta. Outra aluna, em particular, mostrou grande entusiasmo, compartilhando detalhes sobre sua rotina, como brincar com a família, ir ao cinema e visitar diversos lugares, expressando sentimentos de amor e carinho por seus pais. O contraste surgiu com a menção de uma visita ao hospital, com expressão de tristeza, contou que um familiar querido estava com câncer. Após esse relato, ela expressou o desejo de continuar falando, e o professor permitiu.

A partir daí, a aluna compartilhou diversos conteúdos sobre seu dia a dia e seus gostos. Observamos que a aluna se comunicou de forma expressiva e mostrou facilidade em compartilhar suas experiências. O professor, por sua vez, ao que parece, mostrou sensibilidade ao conceder tempo adicional para a aluna se expressar, reconhecendo a importância da comunicação para a criança. Vejamos a Figura 19, abaixo:

Figura19: Dinâmica do espelho, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Durante a aula, o professor enfrentou dificuldades para manter a turma concentrada e respeitosa diante da fala de cada criança, a fim de garantir a atenção dos alunos, ele recorreu ao diálogo solicitando a colaboração de todos e estabelecendo acordos com a turma. Dando continuidade a essa atividade, seguimos para a escuta de outra turma: Um aluno, Luan (nome fictício), descreveu-se como "preto, cabelo castanho, olhos pretos, magro". Ele também mencionou a observação de "cringe"¹⁷ ao se ver, o que demonstra uma consciência da própria imagem e a influência de percepções externas. Houve dificuldade por parte de alguns alunos em focar nas características físicas, como observado em Luan, que inicialmente descreveu partes do corpo e depois o corpo todo em preto.

A professora precisou intervir, conduzindo a atividade para que os alunos compreendessem a importância de descrever suas características ao se verem no espelho. A professora observou que Luan estava tendo dificuldade em perceber seu próprio reflexo, o que

¹⁷ A palavra "cringe" é uma gíria que vem do inglês e significa algo que causa vergonha alheia, constrangimento ou desconforto. É como se fosse um "mico" ou algo "cafona".

pode indicar uma necessidade de trabalhar a autoestima e a percepção corporal. A professora, então, incentivou-o a trazer aspectos e coisas que ele vê em frente ao espelho para poder falar sobre eles, sugerindo que ele poderia ter algum aspecto a ser notado. Para manter a sala em silêncio, o professor utilizou a estratégia de propor tarefas difíceis, garantindo que os alunos se mantivessem ocupados e silenciosos.

Alguns alunos, como Bruno (nome fictício), compartilharam seus dias e atividades favoritas, mencionando seus gostos. Outros alunos, como Aline, descreveram suas características físicas com mais detalhes, incluindo cor da pele, cabelo e olhos. Aline também compartilhou informações sobre sua idade, um machucado no pé e seus *hobbies*. Vitória descreveu seu cabelo como "ruins, cacheados, pele branca". Antônio descreveu seus olhos como "verdes" e seu cabelo como "bagunçado".

Essa atividade permitiu observar a necessidade de trabalhar com os temas voltados para a diversidade, a valorização da autoestima e o reconhecimento da origem étnica no ambiente escolar. Para efetivar a promoção da diversidade, os documentos normativos evidenciam a incorporação de currículos multiculturais que apresentem diferentes narrativas e saberes, a promoção de metodologias de ensino inclusivas que atendam às necessidades específicas dos alunos, e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as diferenças.

No tocante ao fomento da autoestima, sugerimos o desenvolvimento de atividades que estimulem o autoconhecimento e a autoaceitação, a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor que minimize o *bullying* e outras formas de violência.

Quanto ao reconhecimento da origem étnica, preconiza-se a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, a promoção de projetos que valorizem as identidades e as manifestações culturais dos alunos, e a formação continuada de professores para uma abordagem sensível e informada sobre as questões étnico-raciais.

A articulação dessas intervenções, fundamentadas em referenciais teóricos e práticos, configura-se como um caminho profícuo para a construção de uma escola que verdadeiramente acolhe, valoriza e potencializa a singularidade de cada estudante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes de sua identidade.

A próxima atividade conduzida na semana 3, retomou as discussões abordadas nas semanas anteriores, na atividade prática a professora solicitou que os alunos observassem suas próprias mãos com atenção, incentivou a notar os detalhes, como as linhas, as unhas e as

diferenças entre os dedos, mesmo estando na mesma mão. Nesse momento, uma aluna compartilhou uma experiência pessoal que enriqueceu a atividade. Ela contou que nasceu com um dedo extra em cada mão e precisou passar por cirurgia para removê-los. O relato gerou grande interesse e curiosidade na turma, proporcionando um momento de aprendizado sobre as diferenças individuais. Para finalizar, cada aluno desenhou o contorno de sua mão em uma folha de papel. Eles foram encorajados a usar a criatividade para enfeitar o desenho, utilizando materiais diversos como lápis de cor, canetinhas e adesivos. Abaixo segue uma imagem da conclusão da atividade

Figura 20: Atividade – Contorno das mãos, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Na atividade programada para a quarta semana, houve um episódio que exigiu uma mudança na abordagem proposta. Ao chegar próximo à sala, constatou-se uma situação delicada envolvendo uma briga por causa dos cabelos de uma colega. A partir de uma conversa com os colegas, observou-se que uma aluna, Thainá, chegou à escola feliz por ter arrumado o cabelo, mas outras colegas mexeram em seu cabelo, deixando-a muito triste e chorando.

A professora agiu prontamente, reunindo todos os alunos em um círculo para conversar sobre a situação, incluindo Thainá. A conversa focou em autoestima e na importância de respeitar as ações dos outros. Discutiu-se sobre respeito e os alunos escreveram sobre comportamentos que são aceitáveis e comportamentos que não são aceitáveis. A seguir, eles compartilharam suas ideias e seus registros, criando um manual para boa convivência. Depois, participaram de uma brincadeira com bola, demonstrando descontração. Como evidenciado nas imagens da Figura 21, a seguir:

Figura 21: Registro da mediação da docente, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 22: Registro de normas de boa convivência, 2024



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A atividade da semana 5 foi conduzida pelo NDCA que teve como abordagem principal atividades lúdicas e educativas sobre o setembro Amarelo e Comunicação Não-violenta. O NDCA é um Programa de Extensão da UESB QUE integra a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, criado em 2004. Ao longo desse tempo, o NDCA vem buscando a garantia dos direitos fundamentais desse público, por meio de atendimento multidisciplinar especializado.

Lembrando que é através de uma abordagem especializada em atendimento psicossocial que o NDCA oferece suporte crucial para indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade. Além disso, o núcleo promove a formação humanística e profissional, visando o desenvolvimento integral dos jovens e a capacitação de atores envolvidos na sua proteção.

Com um papel ativo na participação de comitês e conselhos, o NDCA busca influenciar e fomentar políticas públicas eficazes e direcionadas aos direitos da infância e da adolescência. Para alcançar seus objetivos, o NDCA desenvolve diversas atividades, incluindo orientações personalizadas aos familiares assistidos, a realização de rodas de conversa para promover o diálogo e a troca de experiências, a disseminação de conhecimento através de palestras, a utilização de ambientes virtuais para estudos e a organização de oficinas formativas para capacitação e sensibilização.

A seguir, as Figuras 23 e 24 retratam a condução das atividades durante o dia de,

Figura 23: Atividades coordenadas pelo NDCA NDCA



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 24: Atividades coordenadas pelo NDCA



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Assim, no dia programado para as atividades, as turmas do ensino fundamental anos iniciais foram reunidas no auditório da escola, a equipe presente dividiu a turma em grupos

menores e fizeram um "telefone sem fio", só que a mensagem era um movimento, não uma frase. Os mediadores tinham elaborado uns movimentos antes.

Assim, cada grupo fez um círculo, e o primeiro da fila mostrava o movimento para o vizinho. Esse vizinho tentava copiar do jeito que achava que era e passava para o próximo, e assim ia rodando. No fim das contas, o último da fila mostrava qual tinha sido o movimento final.

Os alunos se divertiram ao assistir e ver como os movimentos se transformavam! Quando compararam o movimento inicial com o final, dava para ver que tinha acontecido uma grande mudança.

Depois da brincadeira, as mediadoras conduziram uma discussão sobre o ocorrido. Os alunos perceberam como, por vezes, a compreensão inicial de uma informação pode divergir da sua transmissão ou demonstração a outrem, resultando em alterações na mensagem original. Eles conversaram sobre a ocorrência desse fenômeno na comunicação verbal, evidenciando a influência da escolha de palavras na interpretação do receptor.

A atividade proporcionou uma forma lúdica e aplicada de compreender a complexidade da comunicação e a relevância da clareza na expressão para minimizar ruídos e evitar equívocos na recepção da mensagem. Ao final, os alunos internalizaram a importância da comunicação como ferramenta para prevenir mal-entendidos. Vejamos a Figura 25, a seguir:

Figura 25: Atividades coordenadas pelo NDCA - UESB



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

Além das atividades realizadas com os alunos, foram realizadas duas reuniões entre a coordenação, pesquisadora e membros do NDCA, a finalidade desses encontros foi para articular as ações que foram desenvolvidas na escola, além de orientar a coordenação sobre as denúncias de casos de violência sexual trazidas por uma aluna. A equipe do NDCA fez as orientações necessárias, explicando o fluxo para acessar as instituições responsáveis, como conselho tutelar e Núcleo de Escuta Protegida.

Dando continuidade ao projeto, na semana seguinte, inserimos uma proposta presente no livro didático, a aula iniciou com a leitura de um cartum do Snoopy, que serviu como ponto de partida para uma discussão sobre o conceito de "feio" e o impacto de ofensas na autoestima. Abaixo, imagem do cartum trabalhado em sala.

Ao utilizar uma linguagem visual e um personagem conhecido, a atividade buscou criar um espaço seguro para a reflexão sobre temas delicados como a autoimagem e o respeito às diferenças. A discussão subsequente visa fomentar a conscientização sobre as consequências negativas de ofensas e, implicitamente, promover valores como a empatia e o respeito.

A discussão em sala de aula representa a atividade central da aprendizagem, onde os alunos são convidados a expressar suas opiniões, compartilhar suas interpretações e construir coletivamente uma compreensão sobre o impacto das palavras. A mediação do professor foi fundamental para guiar essa atividade, garantindo que a discussão se desenvolvesse de forma respeitosa e produtiva.

Ao abordar a questão da autoestima e do impacto de ofensas, sobre a forma como os alunos se percebem e como interagem com seus pares influencia diretamente sua disposição para se engajar no processo de aprendizagem e construir um sentido positivo sobre a experiência escolar.

Em suma, a atividade descrita buscou mobilizar o interesse dos alunos, promover a reflexão ativa e construir um sentido para a aprendizagem a partir de elementos do cotidiano e de questões relevantes para o seu desenvolvimento socioemocional, em consonância com os princípios da teoria da relação com o saber.

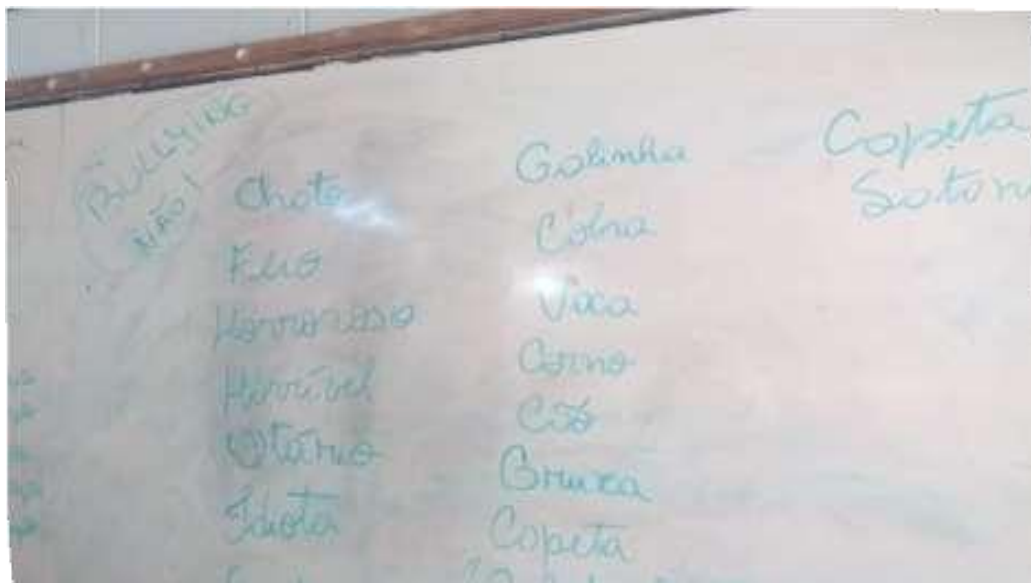
Figura 26: Atividade de leitura e interpretação de texto



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

A discussão rapidamente se intensificou, com os alunos compartilhando relatos pessoais de bullying e racismo. A troca de experiências foi intensa e revelou a necessidade de um espaço seguro para discutir essas questões. Em seguida, foi proposta uma atividade prática: os alunos deveriam listar todas as ofensas que já tiveram vontade de proferir a alguém. A professora também contribuiu com exemplos, anotando-os no quadro. Ao final, a quantidade de ofensas listadas foi surpreendente, gerando um sentimento de alívio nos alunos por terem externalizado esses sentimentos. Veja a Figura 27, a seguir:

Figura 27: Lista de palavras aplicadas à atividade sobre ofensas entre alunos, 2024



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

Na sequência, foi solicitada uma nova lista, dessa vez com elogios. O número de palavras foi significativamente menor, o que levou a uma reflexão sobre a tendência humana de ofender mais do que elogiar. A experiência foi muito bem recebida pelos alunos, que demonstraram engajamento e participação ativa durante toda a atividade.

Figura 28: Recriação das palavras da lousa com Ofensas e Elogios



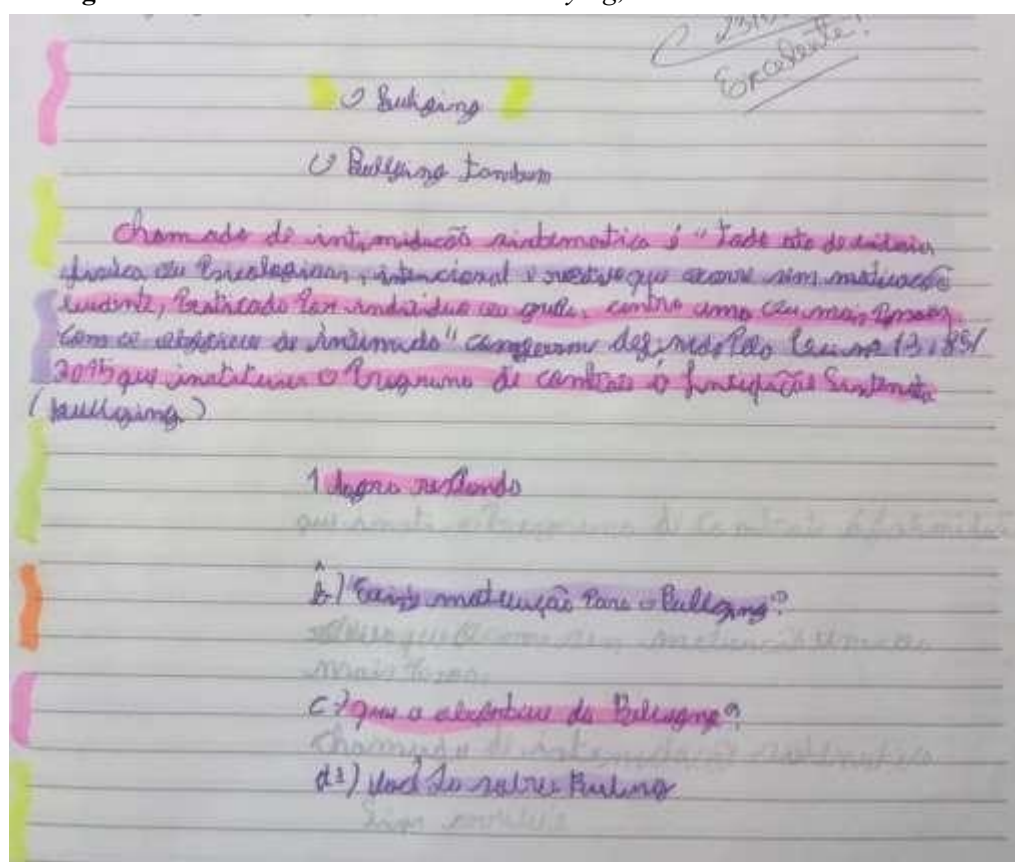
Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

De acordo com as discussões realizadas durante as semanas anteriores, foi proposto ações de combate ao *bullying*, na sétima semana foi realizada uma atividade de interpretação de texto, com base na lei 13185/2015. O texto foi lido coletivamente e discutido entre os alunos.

Posteriormente, eles responderam a algumas questões e surgiram vários relatos de casos de *bullying*.

A seguir, como mostra a Figura 29- Atividade no caderno sobre *bullying*, 2024, foi proposto que eles indicassem formas de combater essa violência. Então, eles falaram sobre o respeito, a necessidade de ajudar o outro e de procurar a ajuda de um adulto ou responsável, como os pais e professores.

Figura 29: Atividade no caderno sobre *bullying*, 2024



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

Na sequência das atividades programadas constava o Dia das Crianças, como tradição a escola organiza uma semana de atividades lúdicas para comemorar essa data. Propomos para a semana uma série de atividades e jogos cooperativos, ao invés dos jogos e brincadeiras tradicionais, que estimulam muitas vezes a competição e o individualismo.

A proposta foi bem aceita entre os professores e a gestão da escola, pois seria mais uma maneira de incentivar os valores trabalhados durante o projeto, tais como a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade individual.

Através da interação colaborativa, os alunos foram incentivados a desenvolver habilidades de comunicação, a praticar a escuta ativa e a construir relações de confiança. Ao

trabalharem em conjunto para alcançar objetivos comuns, os estudantes exploraram diferentes perspectivas, compartilharam conhecimentos e desenvolveram um senso de responsabilidade coletiva.

Essa abordagem pedagógica favoreceu a aprendizagem ativa, estimulou o raciocínio crítico e a capacidade de solucionar problemas de forma colaborativa, a fim de combater o individualismo e a cultura da competição exacerbada.

A abordagem pedagógica que visa combater o individualismo e a cultura da competição exacerbada contribui para a construção de um sentido mais amplo para a aprendizagem. Ao experimentarem a força do trabalho em equipe e a riqueza da troca de conhecimentos, os alunos podem perceber que o saber não é apenas um bem individual, mas também um instrumento para a construção de relações sociais positivas e para o alcance de objetivos coletivos. Esse sentido de pertencimento e de responsabilidade compartilhada pode motivar um engajamento mais profundo e duradouro com o processo educativo.

Conforme Quadro 13, dentre algumas sugestões de brincadeiras e jogos, destacaram-se:

Quadro 13 – Brincadeiras e jogos cooperativos

Corrida do Respeito	Quebra-gelo: Eu Sou...	Jogo das Estrelas
Promover o respeito mútuo de forma interativa. Preparação: Crie um circuito com diferentes estações, cada uma representando uma regra de respeito (ex.: ouvir o colega esperar a vez, falar sem interromper). Atividade: As crianças devem completar o circuito, realizando atividades relacionadas a cada regra. Por exemplo, em uma estação, elas devem praticar a escuta ativa, e em outra, esperar pacientemente sua vez. Discussão: Após a corrida, converse sobre a importância de cada regra e como podem aplicá-las no dia a dia.	Explorar identidades e sensibilidades. Como Fazer: Peça para cada pessoa dizer uma característica ou interesse pessoal (por exemplo, “Eu sou alguém que ama esportes” ou “Eu sou fã de leitura”). Depois, discuta como essas características podem influenciar a forma como uma pessoa é tratada pelos outros e como podemos ser mais acolhedores.	Reforçar comportamentos positivos e o apoio mútuo. Materiais: Estrelas de papel e canetas. Instruções: Dê a cada criança uma estrela de papel. Peça para que as crianças escrevam ou desenhem algo positivo que tenham feito ou que gostariam de fazer por um colega. Cada criança compartilha sua estrela com a pessoa a quem a dedicou. No final, todos devem ter uma coleção de estrelas que os lembrem dos atos de bondade e apoio.

Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

A seguir, como mostra a Figura 30, apresentamos algumas dessas atividades realizadas durante a Semana das Crianças:

Figura 30: Brincadeiras e jogos cooperativos cooperativos



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

Figura 31: Brincadeiras e jogos cooperativos



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

A última atividade desenvolvida pelo projeto foi uma reunião de pais, onde uma palestrante conceituada na cidade abordou o tema: O desafio de educar. A reunião de pais foi um encontro que transcendeu a mera formalidade para se tornar um espaço de reflexão profunda sobre as dinâmicas familiares na contemporaneidade. A pauta, cuidadosamente elaborada, contemplava desde a análise das relações interpessoais até a influência da tecnologia no cotidiano dos filhos.

A discussão teve início com a análise da relação entre pais e mães, um tema que se revelou central para a compreensão da estrutura familiar. A professora, com sua perspicácia questionou os pais sobre as complexidades da criação dos filhos na era digital. A tecnologia, tão presente em nossas vidas, foi apresentada como um “referencial”, um ponto de partida para a reflexão sobre como ela molda a comunicação e os valores familiares.

A constatação de que os filhos “não são do mesmo tempo da gente” ecoou como um alerta para a necessidade de adaptação e compreensão. A era digital impõe um “intervalo histórico”, um hiato entre as gerações que exige esforço mútuo para ser superado.

O “velho” e o “novo” foram contrapostos, simbolizando a tensão entre tradição e modernidade. O “velho que não serve” e o “novo que não chegou” representavam os desafios de encontrar um equilíbrio entre os valores ancestrais e as demandas do presente.

A “negação do outro” foi apontada como uma forma de violência, um obstáculo à construção de relações saudáveis. O medo, a insegurança e a aceleração do cotidiano foram identificadas como fatores que contribuem para a fragilidade da saúde mental.

A ação da escola, em parceria com a família, foi apresentada como um caminho para a

transformação, representando a necessidade de cuidar do corpo, da mente e das relações. A pergunta, ou a provocação “Vamos pensar juntos?” pairou no ar, um convite à reflexão coletiva sobre como construir um futuro melhor para as crianças. A gentileza, o amor e a orientação contínua foram apontados como valores essenciais para a construção de um mundo mais justo e humano. A seguir, apresentamos uma das falas finais:

“Nós, como pais, professores, precisamos ensinar os valores que queremos ver em nossos filhos e em nossos alunos! É preciso ensinar a dividir, a partilhar, é preciso ensinar a amar, só assim podemos transformar as nossas relações, é preciso estar atento aos sinais, encontrar formas de dizer eu te amo, através das ações de cuidado, de presença e de limites”. (Gláucia Portela, 2024)

A abordagem direcionada aos pais buscou promover reflexão, fundamentada na premissa da sensibilização e no convite à maior aproximação entre a família e a escola. A iniciativa enfatizou o fortalecimento dos vínculos e a consolidação de uma parceria, elementos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. Reforçamos a necessidade da mútua colaboração e da partilha de responsabilidades, convergindo em esforços em prol de um objetivo comum: a "humanização do humano", conforme a perspectiva teórica de Bernard Charlot (2000).

Figura 32: Reunião com pais e responsáveis



Fonte: arquivo da pesquisa, 2024

A seguir, apresentamos dados coletados de relatos do gestor e dos professores que participaram da pesquisa, respondendo ao formulário e a entrevista narrativa, além de executarem em suas turmas as atividades propostas pelo Projeto: Escrevendo a nossa história. Relato de P1 sobre as atividades desenvolvidas na EMG:

Desde o início de agosto foi iniciado um trabalho, de acordo com a proposta trazida pela pesquisadora. Tal trabalho consiste em uma série de atividades correlacionadas com as temáticas de bullying, violência na escola, família, valorização pessoal, construção da autoestima, resolução de questões interpessoais, dentre outros. O trabalho começou a ser realizado sempre as sextas feiras, em turmas com um alto índice de violência nas relações interpessoais, indisciplina e baixo desempenho acadêmico por parte de alguns alunos. Como resultado à proposta trabalhada, foi notada uma mudança significativa no comportamento e desempenho de alguns alunos. Alguns que eram introspectivos e não participavam das aulas, começaram a interagir porque os questionamentos chamavam a atenção e falavam de temáticas já vivenciadas por eles. Sendo assim, isso serviu de incentivo para que comesçassem a se soltar também nas demais aulas. Surgiram também muitos relatos de situações de violência vivenciadas no ambiente familiar, que corroboram para a violência na escola, porque os alunos acabam por refletir e reproduzir tais situações no ambiente escolar. Outro ponto interessante é que sempre que surge algum conflito em sala de aula, eles se recordam de alguma discussão ocorrida nas sextas-feiras, e assim, usam como referência para corrigir algum colega. É evidente que os problemas não foram todos solucionados e que os conflitos e a violência continuam rondando a rotina dos alunos. Porém, trazer essas discussões para a sala de aula, permitiu uma mudança no comportamento e na mentalidade deles, o que diminuiu o índice mencionado inicialmente e contribuiu para uma melhora no comportamento, conduta e maneira de pensar dos alunos. (Relato de P1, 2024)

Como diretor, a violência na escola é algo que me preocupa profundamente. Eu vejo os impactos nos alunos, nos professores e até nos pais. Às vezes, é desafiador conseguir os recursos necessários ou apoio externo para implementar mudanças efetivas. No entanto, tento me concentrar nas soluções: o projeto desenvolvido neste segundo semestre, abordou temas muito relevantes, como a mediação de conflitos, combate ao bullying, o diálogo aberto com as famílias. Estamos motivados e juntos podemos refletir e continuar implementando ações para podermos melhorar a nossa instituição. Sabemos que o caminho não é fácil, porém estamos dispostos a oferecer o que for necessário para nossos estudantes e profissionais. (Relato do gestor, 2024)

Durante as atividades começaram a surgir relatos preocupantes de alunos sobre situações vivenciadas em casa, incluindo violência doméstica e, em alguns casos, suspeitas de abuso sexual. Esses relatos trouxeram à tona a complexidade do que enfrentamos: não se trata apenas de resolver conflitos escolares, mas de lidar com traumas profundos que os alunos carregam para dentro da sala de aula. O impacto emocional para nós, educadores, é imenso. Saber que uma criança está sofrendo em casa e, muitas vezes, não ter os recursos ou o apoio imediato para ajudá-la é devastador. Apesar disso, notamos que

as discussões começaram a criar um espaço seguro para os alunos se expressarem. Alguns, antes retraídos, passaram a participar mais ativamente, compartilhando suas experiências e buscando apoio. Isso nos mostrou que, embora não possamos resolver todos os problemas, podemos ser um ponto de partida para mudanças. Ainda assim, os desafios permanecem. A falta de suporte psicológico contínuo e a burocracia para acionar os órgãos competentes muitas vezes nos deixam de mãos atadas. Mas cada pequeno progresso – como um aluno que finalmente confia em um adulto para relatar sua situação – nos dá forças para continuar. Sabemos que o caminho é longo, mas acreditamos que criar esse espaço de diálogo é essencial para transformar, ainda que lentamente, a realidade dessas crianças. (Relato de P2)

Apesar das dificuldades que enfrentamos diariamente, vejo pequenos sinais de mudança que me fazem acreditar que estamos no caminho certo. Recentemente, durante uma aula, um aluno que costumava ser muito reservado compartilhou, pela primeira vez, como se sente em casa. Ele não precisou entrar em detalhes, mas apenas o fato de sentir confiança suficiente para falar já mostrou que estamos conseguindo criar um espaço seguro para eles. Outra situação que me marcou foi ver os próprios alunos mediando conflitos entre si, usando estratégias que discutimos nas atividades sobre resolução de problemas. É como se, pouco a pouco, eles estivessem internalizando que o diálogo pode ser mais poderoso do que a violência. Também comecei a perceber uma maior colaboração entre nós professores e a gestão escolar. Estamos unindo forças, trocando ideias e buscando apoio mútuo para lidar com essas situações da melhor maneira possível. (Relato de P4)

A análise das narrativas dos professores evidencia a complexidade e a profundidade das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Por meio de seus relatos, emerge um panorama de desafios significativos, como lidar com situações de violência doméstica e suspeitas de abuso, a falta de suporte psicológico adequado e os impactos emocionais de se enfrentar tais questões. Contudo, essas narrativas também revelam conquistas valiosas e sinais de esperança que iluminam o caminho mesmo diante das adversidades.

O trabalho coletivo, as iniciativas para criar espaços seguros e as atividades que incentivam o diálogo e a reflexão entre os alunos demonstram o potencial transformador da educação. Pequenos avanços, como a maior interação dos estudantes, a mediação de conflitos por eles próprios e a construção de confiança para compartilhar experiências traumáticas, representam marcos significativos na construção de um ambiente mais acolhedor e humano.

Enfim, finalizamos, aqui, esta Parte III, que procuramos atender aos objetivos da pesquisa de campo e, conforme tudo que foi possível observar, auscultar, olhar, conversar, sentir e pesquisar, mostra que não foi possível esgotar o conhecimento e saberes sobre o tema

pesquisado, vivido, sentido, aproximado e experienciado no campo de investigação e nem tão quanto sobre suas abordagens teóricas, metodológicas e técnico-científicas, apesar do esforço aplicado pela pesquisa e pela pesquisadora e sua orientadora nesse processo.

Mas, na verdade, foi possível compreender que, ainda que o caminho seja repleto de obstáculos, a resiliência e a dedicação dos educadores mostram que é possível semear mudanças no campo investigado. Esses relatos refletem não apenas os desafios do cotidiano, mas também a força e o compromisso de professores e gestores em promover um futuro melhor para seus alunos. Assim, concluímos que, embora os problemas não sejam totalmente resolvidos, cada ação, por menor que pareça, carrega em si o poder de transformar vidas e fortalecer a comunidade escolar.

PARTE IV

À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Abandonem a palavra esforço, conflito, da sua atitude e do seu vocabulário. Tudo o que fizermos agora, precisa ser feito de uma maneira sagrada e em celebração.

Nós somos aqueles que nós mesmos estávamos esperando”. Os índios Hopi, da nação indígena “Hopituh Shi-nu-mu” (“O Povo Pacífico”, “Os Pequenos Pacíficos”)

4 À guisa de conclusão e considerações finais

Ao decorrer desta pesquisa, foi possível sentir, pensar, pesquisar, olhar, auscultar, observar e dimensionar o quão complexo é a temática da violência, seja no âmbito social, onde cotidianamente diversas situações nos atravessam, seja no trânsito, no mercado, nas relações interpessoais no trabalho, na família, nas mídias, como também se faz presente na escola afetando todos os sujeitos que ali se encontram.

O interesse em pesquisar sobre a violência na escola e a formação de professores surgiu a partir da inquietação e reflexão acerca da vivência da pesquisadora durante o período escolar, juntamente com a sua prática como docente. Ao chegar à parte final da presente pesquisa, podemos afirmar com segurança que os objetivos propostos para a mesma foram alcançados. Mesmo diante do desafio de adentrar em uma temática com múltiplas faces, difusão e complexidade.

A partir do problema principal de pesquisa: *O que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista-BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo e de que modo afetam (ou não) as relações entre alunos/as e/ou professor-alunos no convívio escolar e a escola (gestão, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar?*, a pesquisadora mobilizou recursos a fim de compreender o fenômeno da violência, mas sobretudo de encontrar maneiras de enfrentar, diminuir, combater este fenômeno no contexto escolar. Acreditando que a escola é campo de apropriação de saberes, de garantias de direitos, espaço de proteção e segurança dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O presente estudo definiu como objetivo geral: *Investigar o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista-BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações entre alunos/as, professor-alunos, no convívio escolar e a escola (gestores, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar.*

Esse objetivo geral começou a ser alcançado na fase I da Pesquisa onde foi realizado o estudo exploratório para elaboração do projeto de pesquisa, a produção do marco teórico e a RSL. A pesquisa exploratória abriu o caminho para a estruturação teórica, conceitual e metodológica essencial ao projeto investigativo. De forma geral, o resultado das análises de teses e dissertações revelou um despreparo docente diante da crescente violência escolar, evidenciado pela formação precária ou inexistente, pela omissão do poder público em

intervenções sistemáticas e pela individualização da responsabilidade pelo sucesso educacional. Diante desse quadro, os dados evidenciam a necessidade da inclusão de disciplinas específicas na formação inicial e continuada dos professores, bem como pela articulação entre instituições, órgãos públicos e redes de proteção, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na Fase I, Etapa II da pesquisa, com o objetivo específico de elaborar o marco teórico, exploramos conceitos, definições e concepções sobre a violência escolar e suas implicações. A produção articulou conceitos de escola, cotidiano escolar e violências, alicerçada na robusta teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000) e em diálogo com diversos autores que exploram a violência escolar e a formação docente. Buscou-se, assim, articular os intrincados laços entre a instituição escolar, o cotidiano vivido em suas dependências e as diversas manifestações de violência que ali podem emergir.

A Etapa II foi da realização da pesquisa de campo, com abordagem descritiva e qualitativa. Para tanto, a pesquisa procurou responder ao seguinte objetivo específico: *Realizar levantamento do quadro docente, coordenação e gestão da escola, contextualizar o campo e o território de identidade do estado da Bahia, onde está sediada o município e a escola-campo, com a intenção de verificar as situações de violência neste contexto, assim como também dos alunos da escola investigada, através de análise documental que serão disponibilizados pela escola e de consultas a informações na internet, referenciais bibliográficas e outras fontes de informação que forem surgindo ao longo da pesquisa e, assim, situar o objeto de estudo, contextualizando-o.*

A contextualização do campo de pesquisa, a partir da análise do Atlas da Violência 2024 revela um cenário preocupante para a Bahia, especialmente no que tange à violência letal juvenil. Em Vitória da Conquista, apesar de seu reconhecimento como polo educacional e da evolução observada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados apontam desafios persistentes. Ao observarmos a colocação de Vitória da Conquista em rankings de IDH, tanto em nível estadual quanto nacional, percebemos que, apesar de avanços recentes apontados pelo censo de 2022, o município historicamente enfrentou desafios significativos em termos de desenvolvimento humano.

Assim como a elevação do IDH e a redução da violência dependem de ações multifacetadas que considerem as particularidades territoriais e as relações com o saber dos indivíduos, o processo de ensino-aprendizagem é igualmente complexo. A bagagem individual dos alunos, suas experiências pregressas, motivações e ritmos de aprendizagem, elementos centrais na teoria da relação com o saber de Charlot (2000), são frequentemente negligenciados

quando o peso do sucesso ou fracasso recai desproporcionalmente sobre o professor.

Nesse sentido, a teoria de Charlot nos ajuda a entender como as condições sociais e culturais de cada território podem influenciar a forma como seus habitantes se relacionam com o saber e, conseqüentemente, com as possibilidades de desenvolvimento humano. Superar os altos índices de violência e elevar os patamares do IDH requer, portanto, não apenas intervenções diretas na segurança pública e na economia, mas também estratégias que fortaleçam a relação com o saber, promovendo a educação como um vetor de transformação social e individual.

Durante o período de pesquisa, a convivência com professores, alunos e gestores da Escola Mahatma Gandhi permitiu a pesquisadora acompanhar de perto o cotidiano escolar da EMG, revelando um cenário marcado por um número significativo de ocorrências de violência. A prática de diversas formas de violência se mostrou comum, abrangendo desde a violência simbólica e estrutural até agressões verbais e físicas, ameaças, humilhações, bullying e furtos. Além disso, surgiram denúncias de violência sexual, evidenciando a gravidade da situação.

O segundo objetivo específico se propôs a *Identificar e traçar perfil dos professores, coordenação e gestores, interlocutores da escola-campo e observar o que dizem/falam/pensam sobre tipos de violência manifestadas no cotidiano escolar, além de seu preparo para lidar com o fenômeno entre os/as alunos/as e professores-alunos nas relações de sociabilidades e pedagógicas na sala de aula e noutros espaços escolares.*

Ao realizar o levantamento do quadro docente, identificar e traçar o perfil dos professores, encontramos um quadro heterogêneo, composto por 75 % de mulheres e 25% de homens, com faixa etária que varia dos 26 aos 57 anos, temos 50% que se declaram católicos, 40% se declaram evangélicos e 10% revelam não ter religião.

Ainda sobre o perfil dos professores, a maioria possui ensino superior, com exceção de uma das docentes que possui o magistério. O vínculo empregatício de 50% dos interlocutores se dá por contrato, 42% são servidores públicos concursados e 8% prestavam atendimento psicológico, cumprindo estágio obrigatório. Quanto a este quesito percebemos uma distinção nas relações entre os docentes, gerando disputas por cargos de poder e visibilidade dentro da instituição.

A priori, em suas narrativas, os professores revelam que a violência na escola é compreendida como um fenômeno exógeno, ou seja, vem de fora, é trazido pelos estudantes, é fruto da incapacidade das famílias de educar, por vezes, ocorre pelas ameaças de “sujeitos” que ficam na entrada da escola com atitudes vistas como “suspeitas”.

No decorrer da pesquisa, essa compreensão vai tomando novos direcionamentos,

começam a ser relatadas as violências silenciosas, invisíveis, presente nas relações entre os alunos, professores, família e comunidade. A análise dos dados e a observação da dinâmica escolar revelaram a forte presença da cultura da violência nas relações interpessoais na EMG. As narrativas dos professores confirmaram que as relações conflituosas permeiam todas as esferas da comunidade escolar, manifestado tanto entre os alunos quanto nas interações entre alunos e professores, escola e alunos, e famílias e escola. Essa dinâmica conflituosa se configura como uma via de mão dupla, afetando todos os envolvidos.

Respondendo ao terceiro objetivo específico de: *Analisar as narrativas dos professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, sobre violências nos espaços da escola, o que dizem sobre as dimensões, tipos de violências manifestadas e estratégias utilizadas (ou não) para enfrentamento e combate ao fenômeno no espaço escolar*, foi identificado, através das narrativas dos docentes, uma dificuldade em reconhecer e definir o que consideram violência. Conforme a pesquisa avançava, emergiram relatos de casos e pedidos de ajuda, revelando a fragilidade do professor diante das ameaças e das diversas situações de negligência das famílias dos estudantes e do poder público, representado pela Secretaria Municipal de Educação.

A carência de informações e formações acerca do tema também ganha destaque, a falta de uma orientação consistente do que fazer e como fazer para garantir segurança e bem-estar a todos os sujeitos da comunidade escolar gera preocupação e angústia. Os professores não se sentem preparados para lidar com as diversas situações de conflitos, de agressões físicas e verbais, de ameaças, de *bullying*, sentem-se inseguros e desamparados diante da complexidade do problema. Concluímos, que a violência no ambiente escolar é um fenômeno complexo que exige dos pesquisadores a consideração de variáveis tanto internas quanto externas, abrangendo aspectos sociais e individuais.

A falta de reflexão sobre o cotidiano e as práticas docentes contribui para que situações de violência passem despercebidas, sejam invisibilizadas e silenciadas. Frequentemente naturalizadas e compreendidas como ações corriqueiras, essas violências resultam em uma conformação diante de agressões, exclusões e humilhações. A aceitação dessas práticas e a ausência de ações efetivas para combatê-las geram um ambiente escolar hostil, marcado pela disputa e competitividade, onde o tempo de aula é frequentemente consumido na resolução de conflitos. Nesse contexto, a pesquisadora, enquanto docente, questiona a viabilidade do ensino e da aprendizagem em um ambiente tão adverso.

Nesse sentido, o silenciamento manifestou-se como uma presença constante diante das dificuldades que afligem os sujeitos. Não é simples trazer à tona problemas que impactam e,

por vezes, paralisam o enfrentamento. Acredita-se que a reduzida participação e adesão dos demais docentes decorreram da insegurança, da dificuldade em se engajar em novas atividades e da percepção de invasão do seu espaço e de sua prática.

Conforme o procedimento metodológico e os instrumentos de pesquisas definidos, Parte III desta dissertação, buscamos lançar luz sobre as dinâmicas e relações entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, evidenciando como o fenômeno da violência se faz presente no cotidiano. A partir das relações de poder, as estratégias de ação e a própria natureza da escola como um espaço de socialização e aprendizado em constante transformação, este estudo sinaliza a urgência de uma reflexão aprofundada sobre as complexidades do ambiente escolar.

Portanto, as conclusões obtidas através da etapa de campo e embasadas pelo marco teórico/quadro teórico da pesquisa evidenciam que o espaço escolar é marcado pela diversidade de sujeitos, de interesses, ideologias e culturas. O arcabouço teórico e o campo nos mostraram de modo claro, preciso, pertinente que a escola é um campo minado, complexo, muitas vezes contraditório, um espaço caracterizado por ambientes diversos e rico em manter relações de poder embasados nos conhecimentos hierarquizados, onde um conhecimento tem mais valor que outro, onde uns podem mais e outros podem menos.

Mas também, um espaço plural, multidimensional, intercultural, multicultural, um lugar de trocas de saberes e conhecimentos, de encontros entre pessoas diversas. É, neste espaço também que o patriarcado, o machismo, o racismo, os preconceitos, as discriminações, as desigualdades sociais e a intolerância encontram lugar privilegiado seja no currículo, ou como são dispostas as relações de poder entre os membros da comunidade escolar.

Podemos nos questionar qual a função da escola e qual o sentido que ela tem ocupado atualmente? Como essa escola vem desempenhando seu papel na formação integral dos jovens? Compreendemos aqui a Escola por um sistema articulado entre os diversos segmentos hierárquicos, desde as políticas públicas que normatizam a Educação e definem seus objetivos, o desenvolvimento de competências e habilidades, imersos num contexto histórico e social, passando pela gestão e o corpo docente até os alunos, pais e a comunidade em geral, influenciando e sendo influenciado pelo contexto social, político e cultural em que está inserida. Acompanhamos as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas da Educação brasileira, em que uma série de medidas refletem um esforço contínuo para proporcionar a melhoria da qualidade da educação e garantir a todos os estudantes o acesso a uma formação integral e de qualidade. Podemos mencionar a BNCC, a universalização do Ensino Fundamental, a Reforma do Ensino Médio e a implementação de leis de combate ao bullying, entre outras iniciativas.

No entanto, apesar dessa propagação de uma educação emancipatória, igualitária, acessível a todos, em sua obra, “Educação ou barbárie?”, Charlot (2020, p. 283) nos convida a refletir sobre a crise da educação contemporânea, pois considera que o cenário educacional hoje não é mais ocupado pelos debates antropológicos, mas por discursos sobre a educação, que colocam em prática e em palavras as lógicas sociais dominantes. (Charlot, 2020, p. 283).

Charlot identifica a barbárie na educação como uma realidade que se manifesta de diversas formas. Aulas desprovidas de sentido, que não dialogam com a vida dos estudantes, tornam o aprendizado mecânico e distante. A desigualdade de acesso e de qualidade cria barreiras sociais que impedem os mais vulneráveis de exercerem plenamente seu direito ao conhecimento. A violência escolar, reflexo da violência estrutural da sociedade, torna o ambiente hostil e desmotivador tanto para alunos quanto para professores.

Ignorar a singularidade de cada estudante e esperar uma resposta homogênea ao ensino representa uma falha metodológica análoga à simplificação das causas da violência ou dos entraves ao desenvolvimento humano. Além disso, as transformações no exercício da docência, marcado pelo estresse e pela Síndrome de Burnout, somam-se à complexidade do cenário, com múltiplos fatores de pressão.

No campo da educação, no interior da escola, a formação do sujeito foi corrompida pela avaliação, que se tornou o ato a partir de qual professores e alunos organizam suas atividades. Na lógica social vigente, a avaliação frequentemente produz o resultado que se espera: a nota se torna um instrumento de poder, talvez a derradeira ferramenta à disposição dos professores, ao menos para aqueles alunos que ainda nutrem alguma esperança de sucesso. (Charlot, 2020, p. 298).

Segundo o teórico, a barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico esse extraordinário organismo biopsicocultural e histórico que um ser humano é. O antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares.

Compreender a violência escolar a partir dessa perspectiva implica em buscar intervenções que fortaleçam as relações positivas, promovam o engajamento com o saber e construam um sentido para a experiência escolar que possa contrapor as dinâmicas violentas. É urgente apostar em um novo projeto antropológico, em que a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos (Charlot, 2013).

A construção de uma relação positiva com o saber, capaz de impulsionar o desenvolvimento individual e coletivo, assim como a superação dos desafios sociais complexos, exige uma perspectiva que reconheça a interdependência de diversos fatores e a necessidade de abordagens integradas e contextualizadas.

Durante a coleta de dados, da interação entre a pesquisadora e a comunidade escolar despertou um desejo de mudança por parte dos gestores e alguns professores. A busca por conhecimento, apoio e ações transformadoras indicava uma vontade de superar a realidade vigente. Apesar de poucos docentes terem acesso a uma formação específica, seja na graduação ou em uma formação continuada, que abordasse o tema da violência, ou trouxesse como fundamento a promoção da cultura de paz e da não-violência, eles demonstraram interesse e vontade em contribuir para mudar parte do contexto que estão inseridos, pois são frutos do poder da educação e sabem que este é o caminho mais seguro para a transformação social.

Os professores interlocutores demonstraram dedicação na execução das atividades propostas, que visavam desenvolver a cooperação, o respeito, a diversidade, o autoconhecimento e o autocuidado. Os resultados obtidos foram promissores, com relatos de mudanças positivas nas salas de aula, nas relações interpessoais e com feedbacks favoráveis das famílias.

Sabemos que educamos muito mais pelo exemplo e pelas atitudes do que pelas palavras. Durante a inserção no campo de pesquisa, no contato direto com docentes, alunos e gestores, pudemos observar os resultados das políticas de acessibilidade e permanência de estudantes no Ensino Superior. Muitos desses profissionais demonstram um discurso e uma prática inclusiva e respeitosa. Eles evidenciam interesse em combater a violência, promover a cultura de paz e desejam implementar ações que fomentem a cidadania, a igualdade de direitos e a busca por novas formas de resolução de conflitos. Daí surge a esperança renovada da pesquisadora na capacidade da educação transformar a realidade.

Nesse contexto, a escola se configura como um espaço de transformação social, onde a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos e se torna um instrumento de emancipação. Ao legitimar os saberes construídos em diálogo com a comunidade, a escola fortalece seu papel como agente de mudança, capaz de romper com ciclos de vulnerabilidade e preparar os jovens para a vida em sociedade.

A busca por uma educação cidadã, comprometida com os valores de justiça social, equidade e dignidade, impulsiona a escola a repensar suas práticas pedagógicas e a construir um currículo que dialogue com as necessidades e aspirações dos alunos. Ao fazê-lo, a escola se torna um espaço de construção de identidades, de valorização da diversidade e de promoção da

cultura de paz, onde cada aluno se sente acolhido, respeitado e preparado para construir um futuro mais justo e igualitário.

Contudo, podemos considerar que esta pesquisa revela lacunas e oportunidades para futuras investigações. A necessidade de aprofundar a formação docente em temas como violência escolar e cultura de paz emerge como um ponto crucial, demandando estudos sobre a eficácia de diferentes modelos de formação continuada, bem como a análise de estratégias pedagógicas inovadoras para abordar essas questões em sala de aula.

Ademais, torna-se imprescindível a avaliação do impacto real das políticas educacionais, como a BNCC e as leis de combate ao bullying, por meio de estudos de caso que investiguem tanto a implementação quanto os resultados dessas políticas nas escolas, identificando os desafios e os avanços na prática. Outro aspecto importante é a compreensão do papel dos professores recém-formados e o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de uma cultura de paz, aspectos que representam lacunas a serem exploradas, investigando suas percepções, práticas e o potencial de colaboração.

Finalmente, destaca-se a relação intrínseca entre violência escolar e a cultura da violência, que exige uma análise aprofundada. É essencial investigar como essa cultura, perpetuada por meio de diferentes esferas sociais, contribui para a violência no ambiente escolar e como a escola pode atuar como agente de transformação social, desenvolvendo projetos e ações que promovam valores de respeito, diálogo e não violência, e que envolvam ativamente os alunos como protagonistas dessa mudança.

Apesar da crescente relevância da temática da violência escolar em outros campos científicos, observa-se uma lacuna nas produções acadêmicas recentes, especialmente no que concerne a pesquisas colaborativas e propostas de formação continuada que instrumentalizem os profissionais da educação para a compreensão e o enfrentamento da violência, bem como para a promoção de uma cultura de paz.

Almejamos que esta pesquisa evidencie a urgência de incorporar espaços de diálogo, reflexão e aprofundamento teórico sobre a violência no contexto escolar, nas políticas públicas de formação docente (inicial e continuada). Fundamentados na teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot, realçamos a importância da experiência subjetiva e do sentido atribuído ao aprender, defendemos que tais espaços são decisivos para instrumentalizar os educadores no enfrentamento da violência e na promoção de ambientes de convivência pacífica e respeito mútuo, essenciais para educar o humano, e assim afirmar o valor e a dignidade de cada vida humana, de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas escolas. Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Mirian et al. Do Isolamento Ao Presencial: Desafios da Convivência Escolar. In: ABRAMOVAY, Miriam et al (orgs.). **Educação e juventudes: perspectivas multidisciplinares**. Rio de Janeiro: Flacso, 2023. Acesso em: 15 nov. 2023.

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. Violência e Escola: A Juventude e suas inquietações. In: ABRAMOVAY, Miriam et al. (orgs.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. Tradução Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1997.

ARNS, Flávio. **Temor de violência nas escolas atinge 90% dos brasileiros, aponta DataSenado**. Brasília, 4 jul. 2023, Disponível em: [Temor de violência nas escolas atinge 90% dos brasileiros, aponta DataSenado \(ipebrasil.com.br\)](https://www.ipebrasil.com.br). Acesso em: 15 ago. 2023.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, Vol. II, 2009. Disponível em http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php. Acesso em 25/11/2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal:

Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. **Lei nº 9.304/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N. 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC/SEDH, 2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos 3. Brasília: SEDH/MJ, 2010.
BROOKS, Raquel; RIELE, Kite; MAGUIRE, Meg. **Ética e Pesquisa em Educação.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

CAMARGO, Carolina. Giannoni. Refletindo sobre Bullying na educação infantil. In: Fante, Cleo; PRUDENTE, Neemias Moretti. (Orgs.) **Bullying em debate.** São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção Pedagogia e Educação). p. 51-77.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2008, vol. 13, n. 37, p. 45-56. ISSN 1413-2478. Disponível em: Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença (fcc.org.br). Acesso em: 15 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, 2014. p. 33-41. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em: 16 out. 2023.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 2., 1993, Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** Viena, ONU, 1993. Disponível em: [declaracao_viena.pdf](http://www.onumulheres.org.br/declaracao_viena.pdf) (onumulheres.org.br) . Acesso em: 18 nov. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Parte I: Relação com o saber. In: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-84. 1995. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848> Acesso em: 18 de jan. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações: edição compacta. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DEBARBIEUX, Éric. “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Éric. Debarbieux & Catherine Blaya (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-87.

DISKIN, Lia. **Cultura de paz: redes de convivência**. São Paulo: Senac, 2009.

ELIEZER, Cristina Rezende; SOUZA, Lorena Ribeiro de Carvalho; FERREIRA, Helena Maria. **Revista OLHARES**, v. 08, n. 02 – Guarulhos, agosto de 2020 – ISSN 2317-785 25. Acesso em: 25 nov. 2023.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8. ed. Campinas, SP: Versus Editora, 2018.

FERREIRA Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. (Org). **Violência, diversidade e educação em**

Direitos Humanos na Escola. Vitória da Conquista - Ba. Edições UESB, 2017.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Racismo, desigualdades e violência no espaço urbano e a escola brasileira. In: (Org). **Relações étnico-raciais, diversidade e educação.** Vitória da Conquista - Ba. Edições UESB, 2020. p. 67-98.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Uma reflexão sobre o autoritarismo e a violência na educação no Brasil: mitos e antecedentes. **ALFE – Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, AC – Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, v. 3, p. 2015. p. 1-21.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A banalização da violência na escola. In **Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE.** Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 23 a 26/09/2013. Curitiba, PR: PUCPR/CIERS – Ed., 2013. p.1-15.

FERREIRA, Fabrício Nicácio; CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. Bullying em ambiente escolar e suas implicações na aprendizagem discente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 12, 5 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/bullying-em-ambiente-escolar-e-suas-implicacoes-na-aprendizagem-discente>. Acesso em: 16 out. de 2024

FRANCO, Cassiana Gardini. **O bullying em publicações acadêmicas brasileiras nas bases de dados Scielo e Capes entre 2008-2018.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12788>. Acesso em: 26 de nov. 2023.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARRIDO, Alcina Maria Pereira de Carvalho. **Errar é humano!** A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Suzane. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 10 out. 2023.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

IBGE. **Censo demográfico do Brasil.** 2022. Disponível em: Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br). Acesso em: 15 out. 2023

JOVCHELOVICH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell

G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Tomas da Costa. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 2005, p. 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>. Acesso em: 24 out. 2023.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência.** 2.ed. Rio de Janeiro: D&A, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MELO, Junior Ribeiro de. Formação docente e a prática pedagógica: Os saberes docentes diante da prática pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 11, vol. 17, p. 139-152. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-docentes>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MICHAUD. Yves. **A violência.** São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Loyola, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Relatório mundial sobre a violência e saúde.** Genebra: OMS, 2002. Krug EG et al., eds. World report on violence and health. Geneva, World Health Organization, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos.** Viena. 1993. Disponível em: [Pacto_de_Viena.pdf \(mpma.mp.br\)](#). Acesso em: 18 nov. 2023.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneleiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais / Renata Ferreira de Oliveira.** – Salvador, 2012.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **Direitos Humanos, Justiça Restaurativa e Violência Escolar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Especialist**, v.39 n.3, 2018. Link de acesso: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195>. Acesso em: 02 dez. 2023.

RELATÓRIO FINAL ATAQUES ÀS ESCOLAS NO BRASIL: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023.

Rocha, Altermar Amaral. Gênese da moderna cidade de Vitória da Conquista: os processos da urbanização contemporânea. Curitiba: CRV, 2022.

ROSA, Maria José Araujo. **Violência no Ambiente Escolar**: Refletindo sobre as Consequências para o Processo Ensino-Aprendizagem. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, v. 4, n. 8, p. 144-150, jul.-dez. 2010.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Queixa Escolar e Educação Especial**: intelectualidades invisíveis. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2010.

SANTOS, C.; OLIVEIRA, L. **Mapeamento dos ataques às escolas no Brasil**: a questão do ódio e da violência extrema contra as comunidades escolares. Salvador: El Coyote, 2023b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: HERDER : Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, Carla. **A Indisciplina na Sala de Aula**: Enfoque Psicodinâmico nas Relações entre Professores e Alunos. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria) – Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, 2013.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília, 2019.

VALENTE, Juliana Y. GALVÃO, Patrícia Paiva de Oliveira, GUSMOES, Julia Dell Sol Passos. Sanchez Zila M. **Revisão sistemática sobre o efeito do programa escolar de prevenção ao uso de drogas Keepin' it REAL**: traduzido e implementado no Brasil pelo

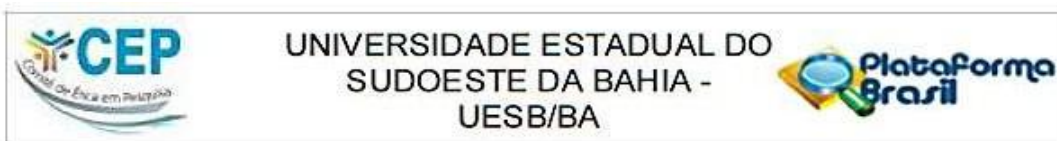
PROERD. Ciência e saúde coletiva. 2022 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/fgT7DCK5BBjW3FMNd3NSQpL/> Acesso em: 23 de jul. 2024.

VARGAS, Cláudio Pellini. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 143-145, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638/97> Acesso em: 10 de set. 2024.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Educação para a violência ou para a democracia. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar; SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta; KUNHAVALIK, José Pedro . **Violência, diversidade e educação em direitos humanos na escola.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 65 – 79.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MENIN, Maria Suzana de S.; TOGNETTA, Luciene R.; MORO, Adriano. **A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral.**

Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS ENTRE ALUNOS(AS) NO COTIDIANO DA ESCOLA MAHATMA GANDHI, VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

Pesquisador: CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76942423.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.644.666

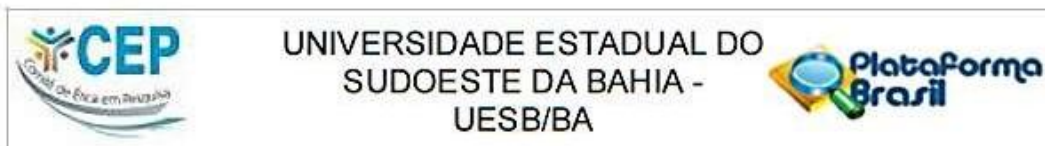
Apresentação do Projeto:

Conforme apresentado pela pesquisadora:

Este projeto de pesquisa de Mestrado em Ensino intitulado Narrativas de professores (as) sobre violências entre alunos(as) no cotidiano da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA pretende analisar o que dizem, pensam, falam os professores (gestores, coordenação, professores), interlocutores da pesquisa sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo e de que modo afetam alunos, professor-alunos no

convívio escolar, além de observar de que modo a escola lida com esse fenômeno no cotidiano escolar. A violência na/da escola, dentro da escola e em seu entorno tem aumentado a preocupação da comunidade escolar e da local, principalmente porque os ataques às escolas noticiadas nos últimos anos levantaram provocações, questionamentos e discussão sobre o aumento da violência na sociedade. No caso das escolas, surgem muitas dúvidas, não há como saber ao certo o que motiva alunos a planejar ataques ou mesmo ameaçar, ter iniciativa de praticar tais atos no espaço escolar. Assim, a violência escolar tem sido um dos temas de maior relevância no contexto da educação brasileira, dados demonstram um crescimento exponencial de ataques às instituições de ensino, causando uma sensação de insegurança e medo entre os interlocutores da comunidade escolar. O professor, em relação ao saber, está imerso na cultura escolar, possibilitando a apropriação de um conjunto de representações e significados simbólicos nas relações com os participantes da pesquisa, os

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.644.666

professores interlocutores, sejam alunos, pais, coordenadores, gestores, professores em sala de aula e comunidade local. Para tanto, buscamos realizar uma leitura positiva, ligando-se às experiências de mundo, suas possíveis interpretações, esta compreensão tem como base referenciais teóricos como Bernard Charlot (2000) e, a fim de ampliar as discussões e reflexões recorremos a autores como Abramovay (2004; 2006; 2021; 2023), Arendt (1997; 1998; 1999; 2001), Candau (2014), Ferreira (2017), Tardif (1999;2002), entre outros. A pesquisa é de caráter qualitativo, a fim de realizar uma análise descritiva interpretativa do contexto pesquisado e dos materiais a serem coletados, utilizando-se de aplicação de questionário/formulário, individual, fechado e aberto, a realização da entrevista semiestruturada e a entrevista narrativa, conversas formais e informais, observação in loco, direta, assistemática e sistemática, estes instrumentos buscam encorajar e estimular os interlocutores a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. Como também, será utilizado o diário de pesquisa, para acompanhar não somente os movimentos que ocorrem no campo, mas aquilo que atravessa a pesquisadora e, de alguma forma, lhe imprime marcas. Com esta pesquisa esperamos contribuir com conhecimentos e saberes necessários à prevenção, combate e enfrentamento à violência na/da escola, dentro e entorno da escola e a criação de ações/práticas em direitos humanos, valores sociais e humanos e paz no cotidiano escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

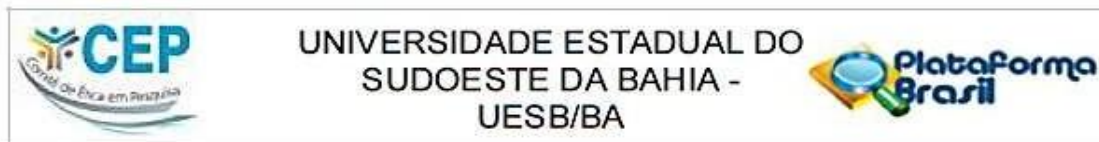
- Investigar o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações entre alunos/as, professor-alunos, no convívio escolar e a escola (gestores, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar?

Objetivo Secundário:

(a) Realizar levantamento de dados sobre o tema para delimitar tema/objeto de estudo, problema principal da pesquisa, objetivos da pesquisa (o geral e os específicos), formular proposição da pesquisa, selecionar campo de pesquisa, professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, instrumentos que serão utilizados na investigação, além de selecionar referenciais teóricos e realizar

aprofundamento sobre conceitos, concepções e definições sobre o tema/objeto de estudo, além de uma revisão sistemática sobre o tema - RSL para delinear os elementos suficientes para elaborar o projeto de pesquisa.(b) Realizar levantamento do quadro docente, coordenação e gestão

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.644.666

da escola, contextualizar o campo e o território de identidade do estado da Bahia, onde está sediada o município e a escola-campo, com a intenção de verificar as situações de violência neste contexto, assim como também dos alunos da escola investigada, através de análise documental que serão disponibilizados pela escola e de consultas a informações na internet, referenciais bibliográficas e outras fontes de informação que forem surgindo ao longo da pesquisa e, assim, situar o objeto de estudo, contextualizando-o. (c) Identificar e traçar perfil dos professores, coordenação e gestores, interlocutores da escola-campo e observar o que dizem/falam/pensam sobre tipos de violência manifestadas no cotidiano escolar, além de seu preparo para lidar com o fenômeno entre os/as alunos/as e professores-alunos nas relações de sociabilidades e pedagógicas na sala de aula e noutros espaços escolares. (d) Analisar as narrativas dos professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, sobre violências entre alunos/alunas e professores-alunos nos espaços da escola, o que dizem sobre as dimensões, tipos de violências manifestadas e estratégias utilizadas (ou não) para enfrentamento e combate ao fenômeno no espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

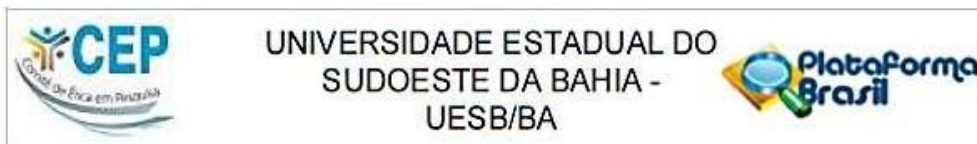
Riscos:

A pesquisa pode provocar desconforto, timidez, insegurança ou medo por parte dos participantes no momento das entrevistas e do preenchimento do questionário/formulário. Existe também a possibilidade dos participantes se sentirem cansados, desistirem de participar a qualquer momento ou serem transferidos de unidade escolar. Para evitar/minimizar os riscos, as atividades serão desenvolvidas em dias alternados. Será assegurado aos participantes o direito de desistência durante toda a pesquisa. No decorrer da coleta de dados será desenvolvida uma escuta ativa e empática, respeitando o tempo e a disponibilidade de cada participante, busca-se também garantir, seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos.

Benefícios:

A comunidade escolar e demais interessados sobre o tema de violência na escola terá o benefício de saber como a escola Mahatma Gandhi lida com as situações de violências, o que tem sido feito para amenizar ou extinguir esse problema dando ênfase naquilo que vem tendo um resultado positivo, e evidenciar de que maneira a escola promove a cultura de paz e busca garantir os direitos humanos. A pesquisa visa contribuir para uma reflexão dos educadores sobre as suas práticas pedagógicas, a sua formação docente, bem como que o leve a adotar práticas a fim de promover um ambiente de diálogo, de boa convivência, de resolução dos conflitos e garantia de

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.644.666

direitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa de Mestrado: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS ENTRE ALUNOS(AS) NO COTIDIANO DA ESCOLA MAHATMA GANDHI, VITÓRIA DA CONQUISTA/BA, sob a Orientação da Profa. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Linha de Pesquisa I: Linha de Ensino, Linguagens e Diversidades, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Pesquisa a ser realizada com 12 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados pela pesquisadora:

Informações Básicas do Projeto; TCLE; Termo de Permissão para o Uso de Imagens e Depoimentos; Folha de Rosto; Roteiro de Entrevista/Narrativa; Formulário para a Coleta de Dados; Declaração de Compromisso; Autorização para a Coleta de Dados; Projeto em Brochura.

Há documentos duplicados.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

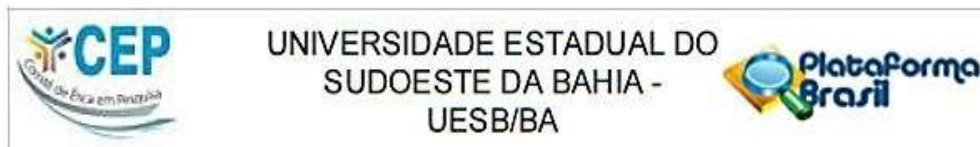
2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma "EMENDA" para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.644.666

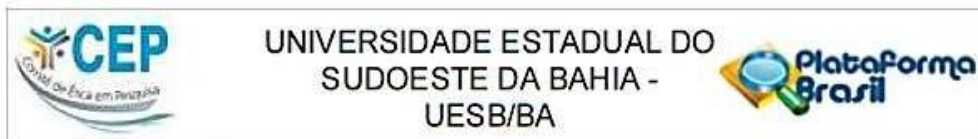
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião, no dia 07/02/2024, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258819.pdf	08/12/2023 11:35:43		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258819.pdf	08/12/2023 11:23:33		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258819.pdf	07/12/2023 11:41:44		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258819.pdf	07/12/2023 10:53:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	07/12/2023 10:48:22	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	termodepermissaoparausodeimagensdepoimentos.pdf	07/12/2023 10:47:34	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2258819.pdf	05/12/2023 21:52:03		Recusado
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/12/2023 21:47:45	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	entrevistanarrativa.pdf	05/12/2023 15:54:14	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	formulario.pdf	05/12/2023 15:48:10	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	05/12/2023 15:20:55	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	autorizacao_coleta_de_dados.pdf	05/12/2023 15:18:20	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	termodepermissaoparausodeimagens.pdf	05/12/2023 15:09:51	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	termodepermissaoparausodeimagens.pdf	05/12/2023 15:09:51	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	05/12/2023 15:04:05	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.pdf	05/12/2023 15:04:05	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Recusado

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.644.666

Ausência	tcle.pdf	05/12/2023 15:04:05	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_submissao.pdf	05/12/2023 15:01:35	CASSIA DE KARLLA FERREIRA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 08 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Karla Rocha Python
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Anexo B - Declaração de Compromisso para pesquisas com seres humanos

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: Narrativas de professores sobre violências entre alunos(as) na Escola Mahatma Gandhi da Conquista, BA.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Cássia de Karlla Ferreira Gomes

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHESSÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais despesas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
- V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequié
(73) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja conciso: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

- a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3

Compromisso de Indenização

- I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4

Compromisso Metodológico

- I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. I.a);
- II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5

Compromisso Documental

- I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
- II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Vitória da Conquista, 04 de dezembro de 2023

ASSINATURAS

Pesquisador Responsável:

Maria de Fátima Andrade Ferreira

Orientador(a)/Orientando(a):
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

Rubricas:

Anexo C - Autorização para Coleta de dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14.02.2020)

Eu, WASHINGTON LUIS GUSMÃO SOUSA,
ocupante do cargo de VICE-DIRETOR
do(a) Centro Municipal de Educação Prof. Paulo Freire.

AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas de Professores sobre violências entre alunos(as) no cotidiano da escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista- BA*, dos pesquisadores *Cássia de Karlla Ferreira Gomes; Maria de Fátima Andrade Ferreira*; após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Vitória da Conquista, 22 de novembro de 2023.

Washington Luis Gusmão Sousa
Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:

Washington Luis Gusmão Sousa
Vice-Diretor Autorizado nº 020222
Centro Mun. de Educação
Prof. Paulo Freire



Impressão Digital
(Se for o caso)

Apêndice A - Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Narrativas de professores sobre violências entre alunos(as) na Escola Mahatma Gandhi da Conquista, BA.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Cássia de Karlla Ferreira Gomes</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA, 04 de dezembro de 2023

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

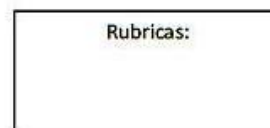


Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 1

Rubricas:



Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Cássia de Karlla Ferreira Gomes

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Narrativas de professores sobre violências entre alunos(as) no cotidiano da escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Trata-se de uma pesquisa para a conclusão do mestrado do Programa de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista – BA.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Investigar o que dizem/pensam/falam os professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas) da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista – BA sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo, observando de que modo afetam as relações entre alunos/as, professor-alunos, no convívio escolar e a escola (gestores, coordenação e professores) lida com esse fenômeno no cotidiano escolar. observar o que dizem/falam/pensam sobre tipos de violência manifestadas no cotidiano escolar, além de seu preparo para lidar com o fenômeno entre os/as alunos/as e professores-alunos nas relações de sociabilidades e pedagógicas na sala de aula e noutros espaços escolares. Analisar as narrativas dos professores (gestores, coordenação e professores de sala de aulas), interlocutores da pesquisa, sobre violências entre alunos/alunas e professores-alunos nos espaços da escola, o que dizem sobre as dimensões, tipos de violências manifestadas e estratégias utilizadas (ou não) para enfrentamento e combate ao fenômeno no espaço escolar.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Será realizada uma pesquisa de campo, descritiva e qualitativa com professores, gestores e coordenação da Escola Mahatma Gandhi. A pesquisa pretende analisar o que dizem, pensam, falam os professores (gestores, coordenação, professores), interlocutores da pesquisa sobre tipos de violências manifestadas no espaço da escola-campo e de que modo afetam alunos, professor-alunos no convívio escolar, além de observar de que modo a escola lida com esse fenômeno no cotidiano escolar. Busca-se identificar as estratégias para o enfrentamento da violência, assim como, se promove a cultura de paz e a garantia dos direitos humanos. A coleta dos dados e observações serão realizadas entre abril de 2024 a novembro de 2024, numa escola da rede municipal de Vitória da Conquista - BA. Os interlocutores da pesquisa responderão um questionário com 10 (dez) perguntas sobre informações pessoais, sua formação docente e questões voltadas para a violência escolar e o cotidiano da escola. Ademais, serão aplicados um questionário fechado e aberto, uma entrevista semiestruturada, a entrevista narrativa aos interlocutores da pesquisa, além da observação in loco e o registro de um diário de pesquisa.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

No local de trabalho dos interlocutores da pesquisa. Os dias e horários serão combinados de acordo com a disponibilidade de cada profissional.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 min. à 1h.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

A pesquisa pode provocar desconforto, timidez, insegurança ou medo por parte dos participantes no momento das entrevistas e do preenchimento do questionário/formulário. Existe também a possibilidade dos participantes se sentirem cansados, desistirem de participar a qualquer momento ou serem transferidos de unidade escolar.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar/minimizar os riscos, as atividades serão desenvolvidas em dias alternados. Será assegurado aos participantes o direito de desistência durante toda a pesquisa. No decorrer da coleta de dados será desenvolvida uma escuta ativa e empática, respeitando o tempo e a disponibilidade de cada participante, busca-se também garantir, seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A comunidade escolar e demais interessados sobre o tema de violência na escola terá o benefício de saber como a escola Mahatma Gandhi lida com as situações de violências, o que tem sido feito para amenizar ou extinguir esse problema dando ênfase naquilo que vem tendo um resultado positivo, de que maneira a escola promove a cultura de paz e busca garantir os direitos humanos.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa visa contribuir para uma reflexão dos educadores sobre as suas práticas pedagógicas, a sua formação docente, bem como que o leve a adotar práticas a fim de promover um ambiente de diálogo, de boa convivência, de resolução dos conflitos e garantia de direitos. Ademais, é uma possibilidade de chamar a atenção para esse problema social e ressaltar estratégias possíveis de enfrentamento acerca da violência na escola.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: *Nenhum.*

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Cássia de Karlla Ferreira Gomes.

Endereço: Rua J, n. 43, Urbis IV, B. Zabelê, Vitória da Conquista- Bahia, Brasil

Fone: (77) 98819-6871/ E-mail: cassiadekarlla@outlook.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

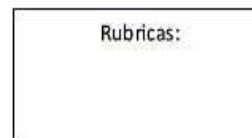
Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



**Apêndice C - Formulário apresentado aos professores da escola Mahatma Gandhi,
Vitória da Conquista - BA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

Mestranda: Cássia de Karlla Ferreira Gomes
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**FORMULÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES DA
ESCOLA MAHATMA GANDHI, VITÓRIA DA CONQUISTA
– BA**

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre o que dizem, pensam, falam os professores sobre violências entre alunos e professor-alunos, no cotidiano da escola-campo para realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Narrativas de professores sobre violências entre alunos(as) na Escola Mahatma Gandhi da Conquista, BA”.

**Formulário aos Profissionais Professores da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da
Conquista - BA**

1. Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1.1 Dados pessoais:

1.1.1 Idade: Qual é a sua idade?

1.1.1.1 () 20 a 25 anos 1.1.1.2 () 26 a 31 anos 1.1.1.3 () 27 a 42 anos 1.1.1.4 ()
43 a 48 anos 1.1.1.5 () 49 a 54 anos 1.1.1.6 () 55 a 60 anos

1.1.2 Sexo: 1.1.2.1 () Masculino 1.1.2.2 () Feminino

1.1.3 Cor/raça. Qual a sua cor ou raça?

1.1.3.1 () Branca 1.1.3.2 () Preta () 1.1.3.3 () Parda 1.1.3.4 () Amarela

1.1.3.5 () Indígena 1.1.3.6 () Outra:

1.1.4 Estado civil:

1.1.4.1 () Casado/com companheiro 1.1.4.2 () Solteiro

1.1.4.3 () Separado/Divorciado 1.1.4.4 () Viúvo

1.1.5 Religião:

1.1.5.1 () Não tem 1.1.5.2 () Católica 1.1.5.3 () Evangélica

1.1.5.4 () Espírita 1.1.5.5 () Outra 1.1.5.6 () Qual?.....

1.2 Formação e atuação profissional:

1.2.1 () Magistério 1.2.2 () Graduação 1.2.3 () Especialização

1.2.4 () Mestrado 1.2.5 () Doutorado

1.2.1 Tempo de atuação na área educacional:

1.2.1 () 2 a 7 anos 1.2.2 () 8 a 13 anos 1.2.3 () 14 a 19 anos
 1.2.4 () 20 a 25 anos 1.2.5 () 26 a 31 anos

1.2.2 Tempo de experiência docente:

1.2.2.1 () 1 a 3 anos 1.2.2.2 () 1.2.2.3 () 4 a 5 anos 1.2.2.4 () 6 a 10 anos
 1.2.2.5 () mais de 10 anos

1.2.3 Tipo de vínculo empregatício:

1.2.3.1 () efetivo 1.2.3.2 () contratado

1.2.4 Área de atuação:

1.2.4.1 () Exatas 1.2.4.2 () Humanas 1.2.4.3 () Linguagens
 1.2.4.4 () Naturais 1.2.4.5 () Administrativa

1.2.4.6 Outro:.....

1.2.4.7 Se sim, qual?

1.2.5 Série/Ano que leciona/atua na Escola Mahatma Gandhi:

1.2.5.1 () 1º ao 5º ano 1.2.5.2 () 6º 1.2.5.3 () 7º ano 1.2.5.4 () 8º 1.2.5.5 () 9º ano
 1.2.5.6 () Outro 1.2.5.7 Especifique:

2 Sobre a violência na Escola Mahatma Gandhi e no seu entorno**2.1 Você já presenciou ou vivenciou alguma cena de violência na Escola Mahatma Gandhi?**

2.1.1 () Sim 2.1.2 () Não 2.1.3 () Muito 2.1.4 () Pouco 2.1.5 () Muito pouco
 2.1.6 () Não tenho opinião 2.1.7 () Se, justifique sua resposta:

2.2 Você percebe algum tipo de violência no entorno da escola que trabalha?

2.2.1 () Sim 2.2.2 () Não 2.2.3 () Muito 2.2.4 () Pouco 2.2.5 () Muito pouco
 2.2.6 () Não tenho opinião 2.2.7 Se percebe, qual (quais)?

2.2.8 Se, você pode citar quais os tipos mais frequentes?

2.2.9 Se sim, já presenciou e/ou vivenciou alguma violência no entorno da escola, faça um relato de como ocorreu essa manifestação.

2.2.10 Cite quatro exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no cotidiano escolar, que você entende que são violências na escola:

2.2.11 Quais manifestações de violência você percebe mais no interior da escola?

2.2.11.1 () violências verbais. Se, quais? Pode informar?

.....

2.2.11.2 () violências não verbais. Se, quais? Pode informar?

.....

2.2.12 Quando existem manifestações de violências (xingamentos, brigas, discussões, empurrões, outras) de que modo são resolvidas pela escola? Quem e de que modo essas questões são resolvidas na escola?

2.2.13 O que você acredita que pode ser feito pela escola para prevenir, reduzir, combater, enfrentar as manifestações de violência na escola?.....

2.2.14 Qual a sua opinião?

3 A Violência e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na Mahatma Gandhi

3.3.1 Para você, existe alguma relação entre violência e a aprendizagem na escola?

3.3.1.1() Sim 3.3.1.2() Não 3.3.1.3()Muito 3.3.1.4() Pouco 3.3.1.5() Muito pouco 3.3.1.6()Não tenho opinião 3.3.1.7 Se, qual (quais)?

.....

3.3.1.8 Justifique sua resposta:

3.3.2 Você sabe dizer se a violência produz impactos no processo de ensino e aprendizagem na escola?

3.3.2.1()Sim 3.3.2.2()Não 3.3.2.3()Muito 3.3.2.4() Pouco 3.3.2.5()Muito pouco 3.3.2.6()Não tenho opinião 3.3.2.7 Se, qual (quais)?

3.3.2.8 Qual a sua opinião?

.....

3.3.3 Você acredita que existe violência no processo de ensino e/ou educativo na Escola?

3.3.2.1() Sim 3.3.2.2() Não 3.3.2.3()Muito 3.3.2.4() Pouco 3.3.2.5() Muito pouco 3.3.2.6()Não tenho opinião 3.3.2.7 Se percebe, qual (quais)?

.....

3.3.2.8 Justifique:

3.4 O que você sabe dizer em relação às atividades escolares, as dificuldades enfrentadas pelos alunos/as no cotidiano escolar? Você percebe alguma dificuldade do aluno em relação ao auxílio em casa? Sabe quem auxilia nessas atividades?
.....

4 Violência na relação aluno-aluno e professor-aluno, professor-escola Mahatma Gandhi

4.1 Você já se envolveu em algum tipo de conflito e/ou violência na escola onde atua?

4.1.1() Sim 4.1.2() Não 4.1.3()Muito 4.1.4() Pouco 4.1.5() Muito pouco

4.1.6()Não tenho opinião 4.1.7 Se já se envolveu, de que modo?

4.1.8 Você pode comentar/explicar/falar sobre isso?
.....
.....

4.2 De que modo você percebe a relação aluno-aluno na Escola Mahatma Gandhi

4.2.1 Boa 4.2.2() Muito boa 4.2.3 Ruim 4.2.4 Muito ruim 4.2.5()Não tenho
opinião. 4.2.6 Justifique sua resposta:

4.3 De que modo você percebe a relação professor-aluno na Escola Mahatma Gandhi

4.3.1 Boa 4.3.2() Muito boa 4.3.3 Ruim 4.3.4 Muito ruim 4.3.5()Não tenho
opinião. 4.3.6 Justifique sua resposta:

4.4 Você, como profissional educador(a) se sente violentado(a) de alguma forma em seu trabalho?

4.4.1() Sim 4.4.2() Não 4.4.3()Muito 4.4.4() Pouco 4.4.5() Muito pouco

4.4.6()Não tenho opinião 4.4.7 Se percebe, de que modo?.....

Por que? 4.4.8 Justifique:

5. De que modo a Escola Mahatma Gandhi lida com a violência

5.1 De que modo a escola (gestão, coordenação, professores de sala de aula) lida com as questões de violência (*bullying*, ameaças, agressões verbais, agressões físicas) na escola?
.....
.....

5.2 Existe livro de ocorrência, algum documento que registra esses casos?

5.2.1()Sim 5.2.2()Não 5.2.3()Não sei dizer 5.2.5 Justifique sua resposta:

6 Relação família-escola e a prevenção e combate à violência no cotidiano da escola

6.1 Você sabe dizer se a família tem participação na escola?

6.1.1()Sim 6.1.2()Não 6.1.3()Muito 6.1.4() Pouco 6.1.5() Muito pouco 6.1.6()Não tenho opinião 6.1.7 Se tem, de que modo? 6.1.7.1() Frequentam as reuniões 6.1.7.2()Aparecem quando solicitados pela escola 6.1.7.2 () Por outros motivos. Se por outros motivos, então, quais? Você pode comentar/citar?

.....

6.2 Você pode descrever a relação escola- família na Escola Mahatma Gandhi?

.....

7 Participação do profissional professor (gestão, coordenação, professor de sala de aula) em cursos sobre Prevenção, combate e enfrentamento à violência na escola

7.1 Você já participou de alguma formação, curso com a temática de violência na escola?

7.1.1()Sim 7.1.2()Não 7.1.3()Muito 7.1.4() Pouco 7.1.5() Muito pouco 7.1.6 ()Não tenho opinião 7.1.7 Se já participou, de que modo?.....

7.2 Você percebe alguma dificuldade no ambiente escolar para o seu exercício profissional no dia a dia?

7.2.1() Sim 7.2.2() Não 7.2.3()Muito 7.2.4() Pouco 7.2.5() Muito pouco 7.2.6 Se percebe, qual (quais) a(s) principal(is) dificuldade(s) no ambiente escolar para o seu exercício profissional no dia a dia?..... 7.2.7 Justifique sua resposta:

8 Cultura de Paz na Escola e Educação em Direitos Humanos na Mahatma Gandhi?

8.2 Você sabe dizer se existe algum trabalho para a promoção da cultura de paz na escola Mahatma Gandhi?

8.1.1()Sim 8.1.2()Não 8.1.3()Muito 8.1.4()Pouco 8.1.5() Muito pouco 8.1.6 ()Não tenho opinião 8.1.7 Se, você pode comentar?

.....

8.2 Você já ouviu falar na Lei n. 1 de 2012, de Educação em Direitos Humanos na Escola?

8.2.1()Sim 8.2.2()Não 8.2.3()Muito 8.2.4()Pouco 8.2.5() Muito pouco

8.2.6 () Não tenho opinião

8.2.7 Se já ouviu falar, o que sabe sobre essa Lei?

8.2.8 Caso positivo, você percebe que pode contribuir com esse eixo no currículo e cotidiano escolar?

8.3 Você sabe dizer se existe algum trabalho para a promoção da cultura de paz na escola Mahatma Gandhi?

8.3.1()Sim 8.3.2()Não 8.3.3()Muito 8.3.4()Pouco 8.3.5() Muito pouco

8.4.6 () Não tenho opinião 2.8.4.7 Se, você pode comentar?

9 Narrativas dos interlocutores sobre prevenção, enfrentamento, reduzir e combater à violência na escola Mahatma Gandhi

9.1 O que você compreende que pode ser feito para prevenir, enfrentar, reduzir e combater à violência

(a) na escola?

.....

(b) da escola?

.....

(c) contra a escola?

.....

(d) no entorno da escola?

.....

(e) dentro da escola?

.....

9.2 Você se sente seguro na Escola?

9.2.1 () Sim 9.2.2() Não 9.2.3 () Muito 9.2.4() Pouco 9.2.5() Muito pouco

9.2.6 () Não tenho opinião 2.8.1.7 justifique sua resposta:

Muito obrigada!

Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada apresentada aos professores da Escola Mahatma Gandhi, Vitória da Conquista-BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Cássia de Karlla Ferreira Gomes

Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO
PROFESSORES DA ESCOLA MAHATMA GANDHI,
VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo coletar dados sobre o que dizem, pensam, falam os professores sobre violências entre alunos e professor-alunos, no cotidiano da escola-campo para realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Narrativas de professores sobre violências entre alunos(as) na Escola Mahatma Gandhi da Conquista, BA”.

1 Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1.1 Dados pessoais:

1.1.1 Seu nome:

1.1.2 Qual é a sua idade?

.....

1.1.3 Qual é o seu sexo?

.....

1.1.4 Qual a sua cor ou raça?

.....

1.1.4 Qual seu estado civil?

.....

1.1.5 Qual sua religião?

.....

1.2 Qual sua formação e atuação profissional?

.....

1.2.1 Há quanto tempo atua na área educacional/leciona?

.....

1.2.2 Qual tipo de vínculo possui com a rede municipal?

.....

1.2.3 Qual área ou disciplinas leciona?

.....
 1.2.4 Quais as séries/anos que leciona/atua na Escola Mahatma Gandhi?

1.2.5 Série/Ano que leciona/atua na Escola Mahatma Gandhi:

2. Você já presenciou ou vivenciou alguma cena de violência na Escola Mahatma Gandhi?

2.1 Você percebe algum tipo de violência no entorno da escola que trabalha?

3. Quais manifestações de violência você percebe mais no interior da escola?

3.1. Para você, existe alguma relação entre violência e a aprendizagem na escola?

3.2 Você sabe dizer se a violência produz impactos no processo de ensino e aprendizagem na escola?

3.3 Você acredita que existe violência no processo de ensino e/ou educativo na Escola?

3.4 O que você sabe dizer em relação às atividades escolares, as dificuldades enfrentadas pelos alunos/as no cotidiano escolar? Você percebe alguma dificuldade do aluno em relação ao auxílio em casa? Sabe quem auxilia nessas atividades?

4. Você já se envolveu em algum tipo de conflito e/ou violência na escola onde atua?

4.1 De que modo você percebe a relação aluno-aluno na Escola Mahatma Gandhi?

4.2 De que modo você percebe a relação professor-aluno na Escola Mahatma Gandhi?

4.3 Você, como profissional educador(a) se sente violentado(a) de alguma forma em seu trabalho?

5. De que modo a escola (gestão, coordenação, professores de sala de aula) lida com as questões de violência (*bullying*, ameaças, agressões verbais, agressões físicas) na escola?

5.1 Existe livro de ocorrência, algum documento que registra esses casos?

6. Você sabe dizer se a família tem participação na escola?

6.1 Você pode descrever a relação escola- família na Escola Mahatma Gandhi?

7. Você já participou de alguma formação, curso com a temática de violência na escola?

7.1 Você percebe alguma dificuldade no ambiente escolar para o seu exercício profissional no dia a dia?

8. Você sabe dizer se existe algum trabalho para a promoção da cultura de paz na escola Mahatma Gandhi?

8.1 Você já ouviu falar na Lei n. 1 de 2012, de Educação em Direitos Humanos na Escola?

9. Você sabe dizer se existe algum trabalho para a promoção da cultura de paz na escola Mahatma Gandhi? (na escola, da escola, contra a escola, no entorno da escola, dentro da escola)?

10. Você se sente seguro na Escola?
11. O professor hoje, de acordo com sua avaliação, está preparado para atuar como mediador na prevenção da violência escolar?
12. Numa situação de agressão verbal ou física entre alunos, qual deve ser a postura do professor?
13. Quais são as medidas que o professor pode adotar para amenizar e prevenir atos de violência no contexto da sala de aula e da escola?
14. Quais as sugestões de atividades que você considera mais eficazes para prevenção e combate a violência?

Muito obrigada!