



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**EVELINE RODRIGUES ARAÚJO GUEDES DE FREITAS**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA DIMENSÃO EDUCACIONAL**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**SETEMBRO/2021**

**EVELINE RODRIGUES ARAÚJO GUEDES DE FREITAS**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA DIMENSÃO  
EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da Universidade Estadual, Campus I, com fins de obter o título de Mestre em Formação de Professores.

Área de Concentração: Educação

**Linha de Pesquisa:** Ciências, Tecnologias e Formação docente.

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE - PB  
SETEMBRO/2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F866v Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de.  
Violência escolar e formação de professores [manuscrito] :  
estratégias de enfrentamento na dimensão educacional /  
Eveline Rodrigues Araújo Guedes de Freitas. - 2021.  
138 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva  
Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Violência escolar. 2. Prática docente. 3. Proposta  
didática. I. Título

21. ed. CDD 370

EVELINE RODRIGUES ARAÚJO GUEDES DE FREITAS

VIOLENCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS  
DE ENFRENTAMENTO NA DIMENSÃO EDUCACIONAL

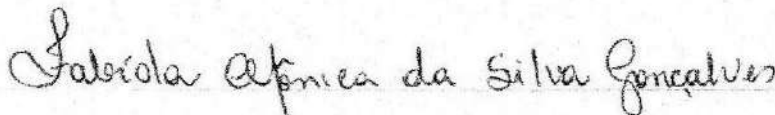
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da Universidade Estadual, Campus I, com fins de obter o título de Mestre em Formação de Professores.

Área de Concentração: Educação

**Linha de Pesquisa:** Ciência, Tecnologias e Formação de Professores

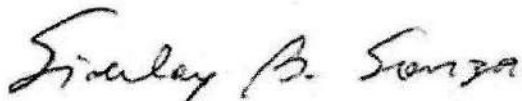
Aprovado em: 24/09/2021

**BANCA EXAMINADORA:**



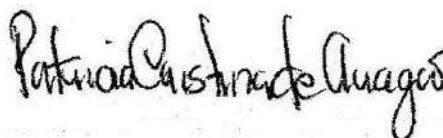
---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)**  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

**Prof. Dr. Sidclay Bezerra de Souza**  
Universidad Católica Del Maule (UCM)



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão**  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora por intercederem ao longo da minha vida e caminhada na construção deste trabalho.

Aos meus pais, **Germana Rodrigues Araújo e Emanuel Erivan da Silva Araújo**, inspiração e norteadores em minha formação pessoal e acadêmica.

Ao meu esposo, **Diócles Guedes de Freitas**, companheiro e compreensivo; e aos meus irmãos **Emmanuelle, Eder e Eduardo Rodrigues Araújo**, cunhada(o)s e familiares, por se fazerem presentes e parceiros durante o processo acadêmico.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**, pela orientação indispensável, coerente, objetiva e competente. Uma orientação pautada na ética e no respeito ao educando, primando por uma educação pública de qualidade.

Aos professores do mestrado de Formação de Professores da UEPB, por todas as contribuições ao longo da formação acadêmica, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Fabíola Gonçalves, à Prof.<sup>a</sup> Kalina Naro, à Prof.<sup>a</sup> Patrícia Aragão e ao Prof. Fábio Marques de Souza.

À Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST), que por meio de contrato de prestação de serviço durante quatro anos de trabalho técnico enquanto psicóloga, tornou-se espaço de aprendizado(s) e reflexão sobre as políticas educacionais, violência e processos inclusivos.

Aos meus amigos e colegas de turma do mestrado pela amizade e companheirismo nos momentos de conquistas e dificuldades, especialmente a **Maria Elaine do Nascimento, Ricardo Nascimento, Givaldo Cavalcante e Robson Lima**.

Aos meus amigos e parceiros de caminhada no(s) trabalho(s) – **Jailma da Costa Ferreira, Edna Medeiros do Nascimento, Davy Macgyver da Silva Messiaes, Sonilda Rocha, Ana Flávia Câmara**, e a todos os demais que contribuíram indiretamente para a concretização dessa etapa.

À banca de qualificação e defesa desta dissertação, pela leitura, sugestões, propostas e questionamentos elencados para o encaminhamento do trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Patrícia Cristina de Aragão**, docente referência nas discussões sobre cultura, diversidade e educação; sendo inspiração para aguçar o olhar sobre os processos de segregação, diferenças e discussões sócio culturais vinculado à educação.

Ao **Prof. Dr. Sidclay Bezerra de Souza**, referência na área internacional sobre o debate sobre violência escolar na atualidade; se fez presente nas contribuições sobre as possibilidades de intervenções sobre a violência escolar vinculado aos professores-alunos no viés das políticas de enfrentamento da violência na perspectiva preventiva.

Aos professores da rede pública estadual de ensino da Paraíba que participaram voluntariamente na avaliação do produto educacional construído nesta pesquisa de mestrado profissional do Programa de Formação de Professores – UEPB, e teceram contribuições sobre o(s) (layout, conceitos, conteúdos, público-alvo, metodologia) do material didático.

*Dedico este trabalho aos professores e estudantes da cidade de Campina Grande-PB, que buscam o enfrentamento da violência de maneira propositiva, pautando-se nas discussões de uma educação para todos, inclusiva e não punitiva.*

## RESUMO

Há estudos da educação e da psicologia que demonstram o adoecimento dos estudantes e professores devido à violência nas diversas esferas do desenvolvimento humano: psicológico, social, cultural, conforme teóricos da psicologia histórico-crítica, bem como da educação e da sociologia. Neste trabalho, nosso objetivo geral foi investigar sobre o fenômeno da violência escolar numa perspectiva quadridimensional: bibliográfica, documental, propositiva e avaliativa. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: (I) Sistematizar a literatura acerca do tema violência escolar, publicada em artigos de revistas científicas no período de 2016 a 2020; (II) Analisar materiais de orientação acerca do enfrentamento da violência escolar, produzidos por entidades brasileiras civis e públicas, disponíveis na internet produzidos de 2010 a 2016; (III) Construir um produto educacional, intitulado de “Caderno temático de orientação pedagógica”, com vista a auxiliar o enfrentamento da violência na educação básica; (IV) Analisar a avaliação efetivada pelos professores do ensino médio sobre o “Caderno temático de orientação pedagógica” (produto educacional). Nesse sentido, partimos das seguintes questões-norteadoras sobre a violência escolar: relação entre a violência e a prática docente; e os principais tipos de violência identificados no ambiente escolar. Isto colocado, do ponto de vista metodológico, nosso trabalho caracteriza-se como sendo de cunho quantitativo, com o uso de recursos gráficos para demonstração dos resultados obtidos no questionário aplicado aos professores; e qualitativo, composto pelos delineamentos bibliográfico e documental. Ademais, assumiu uma abordagem de pesquisa propositiva e avaliativa, por meio da construção de um produto educacional, como proposta didática, intitulado “Caderno temático pedagógico sobre a violência escolar”, para professores e alunos que vivenciam situações de conflitos e/ou violência na escola. Adotamos a perspectiva da análise de conteúdo bardaniana, considerando as unidades temáticas para fins de categorização e aprofundamento dos dados encontrados nas cartilhas. Dentre os resultados obtidos, destacamos que a literatura condensa os principais teóricos que abarcam sobre a violência escolar, no viés educacional, sociológico e/ou psicológico, ressaltando a temática numa perspectiva crítica-reflexiva e no âmbito preventivo, e não propriamente remediativo. As análises vinculadas à revisão de literatura convergem na concepção de que a violência se apresenta como multifacetada atrelada às ocorrências escolares, sendo identificados distintos tipos de violência: verbal, física, intra e extrafamiliar; quanto à análise documental das seis cartilhas sobre violência escolar, favoreceu-nos a compreensão de que a violência é pauta das discussões de outras áreas de conhecimento, formuladas por instituições públicas e civis, além disso, possibilitou-nos aprofundar os saberes técnicos e orientações preconizadas pelas instâncias supracitadas e elaborar o produto educacional que, após avaliação docente, auxiliasse professores e alunos atrelados à realidade de uma escola pública de Campina Grande-PB. Discutimos, por fim, sobre a abordagem teórico-metodológica no processo de enfrentamento das violência escolar, convergindo com a proposta identificada no referido trabalho, visando problematizar a violência numa esfera múltipla, com fins educativos, propiciando à garantia dos direitos humanos. Quanto a contribuição do Caderno de orientação pedagógica, ressaltamos a possibilidade de debate nos espaços escolares a fim de diminuir estereótipos, conflitos interpessoais e prejuízos nos processos sociais da escola.

**Palavras-chave:** Violência Escolar. Prática docente. Proposta Didática.



## ABSTRACT

Violence has been intensely discussed in the school environment. There are studies in the areas of education and psychology that demonstrate the illness of students and teachers due to violence in different spheres of human development: psychological, social, and cultural, according to theorists of historical-critical psychology, as well as education and sociology. The main objective of this work was to investigate the school violence phenomenon in a four dimensional perspective: bibliographic, documental, propositional and evaluative. To do so, it had the following specific objectives: (i) To systematize the literature concerning to school violence published in scientific journals from 2016 to 2020; ii) To analyze guidance materials on combating school violence, produced by Brazilian civil and public entities, available on the internet, produced from 2010 to 2016; iii) To build an educational product, entitled a Thematic notebook of pedagogical orientation\*, in order to help the fight against violence in elementary education; iv) To analyze the evaluation carried out by high school teachers on the Thematic notebook of pedagogical orientation (educational product). In this sense, we start from the following guiding questions about school violence: relationship between violence and teaching practice; and the main types of violence identified in the school environment. Stated that, from a methodological point of view, this work is characterized as being of quantitative nature, with the use of graphic resources to demonstrate the results obtained in the questionnaire applied to teachers; and a qualitative one, consisting on bibliographic and documental outlines. Furthermore, it took a propositional and evaluative research approach, through the construction of an educational product, as a didactic proposal, entitled "Thematic pedagogical notebook on school violence", for teachers and students who experience situations of conflict and/or violence at school. For analysis purposes it was adopted the perspective of content analysis (BARDIN, 2004), considering the thematic units for categorization and deepening of the data found in the booklets. Among the results obtained, it is highlighted that the literature constitutes the main theorists that cover school violence, from an educational, sociological and/or psychological perspective, such as: Charlot (2002), Abramovay and Calaf (2010), reinforcing the theme in a critical, reflexive and preventive perspectives. The analyzes related to the literature review converge in the conception that violence presents itself as multifaceted, associated with school occurrences, with different types of violence being identified: verbal, physical, intra and extrafamilial. As for the documental analysis of the six booklets about school violence, they favored the understanding that violence is the subject of discussions in other knowledge areas formulated by public and civil institutions. In addition, it helped us to expand the technical knowledge and guidelines recommended by the aforementioned instances and prepare the educational product that, after the evaluation of the teachers, would help both teachers and students who are related to the reality of a public school in Campina Grande-PB. Finally, the theoretical-methodological approach was discussed in the process of facing school violence, converging with the proposal identified in this work, aiming to problematize violence in a multiple sphere, with educational purposes providing the guarantee of human rights. As for the contribution of the pedagogical guidebook, it is emphasized the possibility of debate in the schools in order to reduce stereotypes, interpersonal conflicts and damage to the social processes of school.

**Keywords:** School Violence. Teaching practice. Didactic Proposal

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Afunilamento do procedimentos metodológicos.....	49
<b>Figura 2</b> – Estratégias de seleção do estado da arte e critérios de inclusão e exclusão do estudo.....	53

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	Demonstrativo quantitativo das cartilhas.....	65
-------------------	---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Definição das categorias de análise das cartilhas.....	54
<b>Quadro 2</b>	Esboço das etapas do procedimento de análise dos dados.....	58
<b>Quadro 3</b>	Elementos gerais dos artigos encontrados e selecionados na pesquisa..... ..	60
<b>Quadro 4</b>	Elementos destacados nos artigos sobre a inclusão e exclusão escolar.....	64
<b>Quadro 5</b>	Demonstrativo qualitativo das cartilhas.....	55
<b>Quadro 6</b>	Categorias de análise das cartilhas X Autores.....	68
<b>Quadro 7</b>	Estratégias, objetivos e orientações identificados na cartilha 1.....	74
<b>Quadro 8</b>	Delimitação dos recursos audiovisuais selecionados pelos docentes.....	87
<b>Quadro 9</b>	Delimitação sobre o uso das oficinas pedagógicas pelos professores em suas práticas docentes.....	87
<b>Quadro 10</b>	Disciplinas e áreas de conhecimentos X Oficinas pedagógicas.....	89
<b>Quadro 11</b>	Orientações sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes vinculadas ao UNICEF (2017).....	100
<b>Quadro 12</b>	Respostas emitidas pelos professores quanto à categoria recursos audiovisuais.....	102
<b>Quadro 13</b>	Respostas quanto à categoria oficinas pedagógicas adotadas pelos docentes. ....	103
<b>Quadro 14</b>	Respostas quanto às oficinas pedagógicas adotadas pelos professores.....	104
<b>Quadro 15</b>	Categorização das críticas, sugestões e elogios.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>BNCC</b>	Bases Nacional Comum Curricular
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE/CEB</b>	Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)
<b>CNMP</b>	Conselho Nacional do Ministério Público
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EEEF</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro (EEEF)
<b>ENASP</b>	Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Interamericanos
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PMCG</b>	Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB
<b>SCIELO</b>	Biblioteca científica eletrônica em linhas ( <i>Scientific Eletronic Library Online</i> )
<b>SUAS</b>	Sistema Único de Assistência Social
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	<b>22</b>
1.1 Apontamentos sobre o cenário da violência escolar .....	24
1.2 Marco Conceitual sobre a violência escolar .....	28
<b>CAPÍTULO 2: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE SOBRE AS PESQUISA EM VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	<b>32</b>
2.1 Violência, escola e educação.....	32
2.2 Cenário da violência na escola e a influência na prática docente.....	35
2.3 Violência escolar, subjetividade e psicologia.....	38
2.2.1 Processos de Subjetividade e o contexto sociocultural.....	38
<b>CAPITULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>44</b>
3.1 Delineamento do estudo .....	44
3.1.1 Dimensão da revisão de literatura .....	45
3.1.2 Dimensão documental do estudo .....	49
3.1.3 Dimensão propositiva do Estudo.....	50
3.1.4 Dimensão: Análise Qualitativa Descritiva da Avaliação dos Professores sobre o Caderno temático.....	52
<b>CAPITULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>54</b>
4.1 Achados no levantamento de literatura .....	54
4.2 Análise documental das cartilhas .....	59
<b>CAPÍTULO 5: ATIVIDADE PROPOSITIVA - ELABORAÇÃO DO CADERNOTEMÁTICO DE ORIENTAÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	<b>86</b>
5.1 Quanto ao uso do contrato pedagógico na dinâmica escolar .....	88
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE – A</b> .....	<b>118</b>
<b>APENDICE – B</b> .....	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a temática da violência escolar na perspectiva bibliográfica, documental e propositiva no campo da educação, com o desafio de elaborar um caderno temático para professores e alunos do ensino médio da rede pública estadual de Campina Grande-PB.

Evidenciamos que, em meados de março de 2020, em virtude da disseminação global da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19), houve a suspensão do calendário escolar na rede de ensino municipal e estadual, baseando-se na Portaria do Ministério da Saúde nº 188, de 03 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020) e das normativas propostas pela Secretaria Estadual de Saúde do Governo da Paraíba, publicadas em 17 de março 2020; e na Portaria nº 36/2020/MEC/CAPES/GB, a qual informou sobre a suspensão das aulas presenciais.

Como consequência da pandemia da COVID-19 foi necessário modificar o plano metodológico da pesquisa que na ocasião já havia sido submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, identificado pelo parecer de nº 3.645.275.

Diante das restrições sanitárias inseridas no contexto atual no Brasil e na cidade de Campina Grande-PB, foram adotados novos critérios quanto ao delineamento da pesquisa, prevalecendo: análise teórica e documental, e por fim produto educacional: Caderno temático ou de orientação para o segmento do ensino médio da educação básica.

O nosso interesse pela temática surgiu a partir de intervenções e da prática profissional, enquanto psicóloga escolar/educacional, abordando a temática da violência numa escola da cidade de Campina Grande-PB; e da percepção da inquietação dos professores diante de episódios frequentes de conflitos entre alunos-diretores, alunos-professores. Além disso, destacamos a nossa experiência profissional no campo educacional, mediando conflitos entre estudantes e orientando professores em sala de aula. Nessa constante, realizamos reuniões programadas, de acordo com as necessidades observadas na universidade pública (ensino superior) e em escolas da educação básica pública e privada.

Partimos do pressuposto de que a escola, enquanto espaço de formação dos sujeitos, é um microsistema, meio fundamental, e essencial para que

educandos, na sala de aula, “adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p.219). Posto isso, propomos a ampliação da concepção da escola enquanto promotora da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar dos sujeitos inseridos naquele ambiente, evidenciando tanto os direitos e deveres do aluno como também o papel social do professor.

Considerando que as configurações subjetivas integram a multiplicidade dos cenários sociais da vida atual do(s) estudante(s)-professor(es), através de sentidos subjetivos que estão além de suas representações conscientes, buscamos abordar a violência enquanto temática de investigação na área escolar no viés múltiplo, analisando os aspectos psíquico, social, cultural e relacional inseridos na discussão da violência (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Desta maneira, analisamos como se dão as relações sociais-afetivas e a dinâmica da escola, baseados no conceito de subjetividade, conforme discutida por Rey (2011), que as definem como a produções diferenciadas e simultâneas de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social, sendo o aspecto social fundamental no processo de posicionamento ativo do sujeito nos diferentes espaços sociais nos quais está inserido (REY, 2011).

Salientamos que, ao analisar os dilemas sociais e culturais, necessitamos enfatizar as configurações subjetivas do sujeito. Tal categoria é considerada como “recurso de conhecimento sobre as experiências de vida da pessoa, que implica conhecer a importância do trabalho de campo nos cenários sociais das pessoas estudadas” (REY, 2011, p.38), permitindo uma compreensão mais rica e aprofundada da vivência e dos processos inseridos no meio social.

Atrelada às discussões do contexto social, é essencial a articulação entre subjetividade, saúde e educação na juventude contemporânea. Concebendo o viés interdisciplinar, pautado nos pressupostos de Mori e Rey (2012), a saúde é uma expressão plurideterminada, combinam-se fatores genéticos, sociais e psicológicos, corroborando com a concepção de configuração subjetiva pensada por Rey (2011).

Concebendo que a violência é uma demanda social e multifacetada, nossa pesquisa se justifica por contribuir com estratégias de enfrentamento no contexto escolar, materializadas por meio de um produto educacional – Caderno de orientação pedagógica – que visou ampliar as discussões sobre o enfrentamento sobre os atos ou comportamentos violentos na escola, favorecendo assim a



diminuição de estereótipos, de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da realidade exposta, levantamos as seguintes reflexões: Que tipo de orientações são direcionadas aos docentes sobre essa violência? E quais os tipos de violência e conflitos identificados no ambiente escolar?

Ressaltamos que o estudo da violência na escola tem relevância social e científica na atualidade, partindo do pressuposto de que a violência se insere no cotidiano dos cidadãos, interferindo no processo de motivação, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Buscando responder aos questionamentos levantados, propusemos como objetivo geral: Investigar sobre o fenômeno da violência escolar na prática pedagógica utilizando as perspectivas: bibliográfica, documental e propositiva; e como objetivos específicos buscamos: 1) Sistematizar a literatura acerca do tema violência escolar publicada em artigos de revistas científicas no período de 2010 a 2016; 2) Analisar materiais de orientação acerca do enfrentamento da violência escolar, produzidos por entidades brasileiras civis e públicas, disponíveis na internet, produzidos no período de 2016 a 2020; 3) Construir um produto educacional, denominado de Caderno temático de orientação pedagógica, com vistas a auxiliar o enfrentamento da violência escolar na educação básica; e por fim, 4) Analisar a avaliação realizada pelos professores do ensino médio acerca do Caderno temático de orientação pedagógica acerca da violência escolar.

Optou-se pela realização de um estudo qualitativo (MINAYO, 2013) por se tratar um estudo que envolve fenômenos humanos e sociais, investigando-os e formulando dados complexos e dinâmicos. Buscamos nos deter no desenvolvimento do estudo bibliográfico, documental e propositivo, por identificar poucos recursos que propõem a discussão sobre a temática central e considerar que os conflitos entre jovens e professores interferem demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem da atualidade.

Nos apoiamos num estudo quantitativo para análise descritiva por meio de gráficos e/ou tabelas dos resultados obtidos no questionário aplicado aos professores do estudo (SEVERINO, 2007). Ademais, adotamos o viés qualitativo, descritivo que possibilitaram a exploração de características dos cenários e sujeitos, por meio de observação e registro da informação, conforme propõe Moreira

e Caleffe (2008). Quanto ao delineamento do estudo, ressaltamos quatro dimensões: I) Revisão de literatura; II) Documental; III) Elaborativa e propositiva ao construir um Caderno temático sobre violência escolar; IV) Avaliação por parte dos professores do ensino médio sobre o Caderno temático de orientação pedagógica; V) Análise qualitativa da avaliação dos professores sobre o Caderno temático de orientação. E, quanto ao procedimento de análise nos detivemos ao viés de Bardin (2004).

Buscamos o aprofundamento das discussões a fim de fortalecer às políticas educacionais sobre o enfrentamento de cunho preventivo aos temas transversais, no tocante às reflexões sobre a ética como temas essenciais e pertinentes à vida social. Vale evidenciar que não há uma normativa diretiva nos PCNs sobre a violência escolar, porém, discute-se sobre a Ética e a Pluralidade cultural (BRASIL, 1997) que se entrelaçam ao tema das diferenças e à intolerância culminam em situações violentas.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 dispõe sobre os conteúdos curriculares da educação básica no art.27, especificando sobre:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Entendemos assim que, ao inserir a violência nas discussões no contexto escolar atrelado aos conteúdos dispostos nas diversas disciplinas, poderemos propor a garantia do direito vinculado ao Art. 2º “A educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LEI nº 9394/1996).

Levando em consideração a necessidade de fundamentação teórica para a apreensão do objeto de pesquisa em sua amplitude, o capítulo 1, “Bases teóricas sobre o fenômeno da violência escolar”, visou favorecer ampla revisão da literatura de estudos que abordam o tema em relevo (CHARLOT, 2002; DEARBIEUX, 2001; ABRAMOVAY; CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; LIJIMA; SCHROEDER, 2012; FANTE, 2013; FERREIRA, 2016; CHARLOT, 2002; DEARBIEUX, 2001; FERREIRA, 2016; REY, 2011; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010; ALMEIDA; BRACHT, 2009; MORAES, 2008; XAVIER; NUNES;

SANTOS, 2008; ANDRADE *et al.*, 2014; CUGINI, 2014; ABRAMOVAY, 2002; RAMIZES e CRUZ, 2009; SILVA, 2008; PERRENOUD, 1993), sobre os marcos legais, história e conceitos basilares sobre a temática central do estudo.

O capítulo 2, “Um levantamento do estado de arte sobre as pesquisas em violência escolar”, discutiu o aporte teórico sobre violência escolar na atualidade e a interface entre violência e educação, considerando que esta temática repercute na prática do(a) professor(a) e nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula e/ou demais espaços da escola. Os documentos abordados nesse capítulo foram vinculados ao campo educacional, detendo-se à discussão sobre violência escolar (MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997a, 2000; SILVA; SALLES, 2010; STELKO-PEREIRA, WILLIAMS; FREITAS, 2010; GIORDANI *et al.*, 2017; PAULA; SALLES, 2010; FERREIRA; GOMES, 2009; SILVA, 2008; BADIA *et al.*, 2014).

O capítulo 3, “Percurso metodológico”, apresenta a construção da pesquisa, revisão bibliográfica, documental e propositiva, realizada por meio de análise das cartilhas sobre violência escolar e, por fim a proposta propositiva e reflexiva com a elaboração de um caderno temático sobre a violência escolar que foi avaliado por (04) professores que trabalham no ensino médio de uma escola estadual de Campina Grande-PB.

Também realizamos a delimitação da pesquisa documental na plataforma *google school* estabelecida entre o intervalo de tempo (2010-2020), por entendermos que a incidência de literatura publicada sobre a violência escolar aumentou. Além disso, identificou-se aumento nos índices de violência no Brasil, conforme os dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2016); e ainda a incidência de episódios de violência escolar no âmbito nacional, como: 2011 – Massacre da Escola de Realengo-RJ (2011); Souza (2019) destaca que em 2019, 81% dos estudos e 90% dos professores souberam de episódios de violência em suas escolas estaduais, havendo predominância do *bullying*, agressão física, verbal e vandalismo.

As buscas pelos estudos se pautaram nos descritores: violência escolar, relação professor-aluno e prática docente, pautando-se em análise de cunho qualitativo, de conteúdo bardaniano.

Delimitamos à proposta de análise dos dados no capítulo 4, dedicando-nos às análises de cunho qualitativo e descritivo, na perspectiva bardaniana. Etapas desse

processo de análise dos dados, como: leitura ampla dos resumos (pré- análise); delimitação do objeto de estudo (periódicos nacionais) – devido aos fatores: maior domínio da língua portuguesa em detrimento à inglesa e o tempo de execução restrito; e tratamento dos dados obtidos. Ressaltamos que, as análises dos conteúdos bibliográficos e/ou documentais – cartilhas sobre violência escolar , aconteceram pelo tratamento dos dados de Bardin (2014).

No capítulo 5, “Atividade Propositiva - Elaboração do Caderno temático de Orientação sobre violência escolar”, apresentamos o produto educacional proposto para fins de favorecer os docentes, discentes , e comunidade escolar na educação básica, sobretudo no segmento do ensino médio. Já que é uma etapa em que o sujeito está em formação cognitiva e de vínculos sociais; socialização com os outros e de conflitos interpessoais entre os alunos e professores-alunos. Torna-se relevante a proposta evidenciada neste capítulo, visto que subdivimos em quatro módulos para aplicação ao longo do semestre letivo, de acordo com a disponibilidade dos docentes nas suas localidades.

Destacamos subdivisões no capítulo 5, especialmente quanto ao uso do contrato pedagógico na dinâmica escolar: Recursos audiovisuais inseridos na dinâmica escolar pelos professores; Viabilidade de aplicação das oficinas pedagógicas em sala de aula; Disciplina e/ou área de conhecimento em que o professor faria uso das oficinas pedagógicas para discutir a violência escolar.

Obtivemos como resultados das análises vinculadas à revisão de literatura, convergindo na concepção de que a violência se apresenta como multifacetada ,atrelada às ocorrências escolares, sendo identificados distintos tipos de violência: verbal, física, intra e extrafamiliar; no que concerne à análise documental ,as seis cartilhas sobre violência escolar contribuíram para corroborar a articulação da violência entre a educação e demais áreas de conhecimentos: psicologia, sociologia, pedagogia, etc. Além disso, possibilitou aprofundar os saberes técnicos e orientações preconizadas pelas instâncias públicas e civis elaborar o produto educacional que, após avaliação dos professores auxiliasse os professores e alunos atrelados à realidade de uma escola pública de Campina Grande-PB. Brasil (2010) discorre sobre abordagens teóricas, metodológicas no processo de enfrentamento das violências escolares, convergindo com a proposta identificada no referido trabalho, visando problematizar a violência numa esfera múltipla, com fins Educativos, propiciando assim, a garantia dos Direitos Humanos. Quanto a contribuição do

Caderno de orientação pedagógica, ressaltamos a possibilidade de debate nos espaços escolares à fim de diminuir estereótipos, conflitos interpessoais e prejuízos nos processos sociais da escola.

Diante os apontamentos e discussões no referido estudo, destacamos a necessidade de novas possibilidades de aprofundar-mos os estudos acerca dos materiais didáticos pedagógicos, vinculados às Secretarias dos Estados e do Ministério da Educação, numa perspectiva de prevenção e psicoeducativa para a comunidade escolar.

Por conseguinte, as contribuições apontam para a necessidade de ampliação do estudo para o segmento do ensino fundamental e anos finais das escolas públicas, com a intenção de realizar comparações sobre o índice de violência interpessoal e/ou outras com os processos de ensino-aprendizagem, e outras atividades que favorecem a internalização do conhecimento e novas aprendizagens no âmbito escolar. Destacamos ainda, como essencial no processo de enfrentamento da violência escolar a formação continuada e sistemática com os docentes sobre os temas transversais, os quais se inserem a violência, visando dirimir o ciclo de reprodução e preparar os mesmos para o enfrentamento numa propositiva                      resolutiva                      e                      assertiva.

## **CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

O direito à educação é previsto na Constituição de 1988 e sua efetivação como um direito fundamental à criança e ao adolescente se deu por meio da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 2010) e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases [LDB] Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que tornaram a educação um direito de todos e dever do estado.

Conforme o ECA, em seu art 2º, a adolescência é a etapa “entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 11). Tal fase do desenvolvimento humano é dotada de transformações físicas, psicológicas, cognitivas e sociais.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) esclarece que a fase da adolescência delimita o período entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias; e a juventude o período entre 15 e 24 anos.

Conforme Brasil (2007), essa etapa apresenta desdobramentos, sendo classificada em adolescentes jovens (15 a 19 anos) e adultos jovens (20 a 24 anos). No entanto, a legislação brasileira (ECA) defende que a referida fase se delimita de 12 a 18 anos, incompletos; sendo necessário a garantia dos direitos, assegurando-lhes oportunidades e facilidades, com o intuito de favorecer o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social, em condições de liberdade e de dignidade, conforme o Art. 3º do ECA.

Entre as mudanças, podemos evidenciar o início da puberdade, fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes dos mecanismos hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonal. Isto é, acontecem nesse período alterações nas características sexuais secundárias, ósseas e comportamentais dos sujeitos.

Sendo assim, é fundamental ratificar que precisamos discutir sobre as “[...] adolescências, que são definidas por aquilo que está ao redor, pelos contextos socioculturais, pela sua realidade, situando-as em seu tempo, em sua cultura” (BRASIL, 2007, p. 9). Ao ampliarmos o debate sobre os termos - adolescências e juventudes – visamos reconhecer a diversidade de experiências, características sociais, raciais, étnicas, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual; e características sociais que envolve os distintos segmentos da população (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que, durante esse processo da adolescência, acontecem progressos e especificidades em ambos os sexos (feminino e masculino), independentemente de grupos sociais e étnicos da população. Citamos assim, no sexo feminino, a menarca, que é a primeira menstruação da adolescente e acontece por volta dos 12 anos de idade. Nos homens, acontecem o crescimento dos pelos e as modificações no órgão genital, além de mudanças comportamentais, como retraimento e isolamento social de alguns, e vontade de agrupar-se com colegas que tenham os mesmos interesses nas atividades de lazer.

Por outro lado, alguns autores, como Outeiral (1994) e Pessalacia, Menezes e Massuia (2010), esclarecem que essa fase é considerada como um período de vulnerabilidade, na medida em que o adolescente não consegue fazer uso adequado dos recursos que tem para se proteger dos riscos presentes no ambiente social, o que o coloca em condição desfavorável.

Haack *et al.* (2012) enfatizam que a adolescência é marcada por transformações biopsicossociais e propicia aos jovens a sensação de vulnerabilidade e insegurança. Há mudanças anatômicas e fisiológicas nessa fase que culminam na possibilidade de reprodução, no rompimento dos vínculos parentais, no aumento da autonomia e na valorização dos pares – ampliação dos vínculos sociais com os amigos e colegas da mesma faixa.

Tanto Cecconello (2003) quanto Prati, Couto e Koller (2009) esclarecem que, nesse processo de transição, os adolescentes buscam conhecer e explorar situações novas, expondo-se à situações de risco; e, por vezes, desafiam o adulto (figura de autoridade), o que pode ser pecebido na relação professor-aluno. Diante de tantas mudanças, torna-se importante que a escola, enquanto instituição que propicia o desenvolvimento global do sujeito, identifique os fatores de riscos que possibilitam a vulnerabilidade dos adolescentes, conforme os autores supracitados.

A adolescência é uma fase deliberadamente caracterizada pela construção de valores sociais e de interesses por esferas ideológicas e éticas. Além disso, os jovens aspiram à perfeição moral e à revolta contra a sociedade, devido aos conflitos, dúvidas e incertezas. Entre os desafios e as transformações físicas, biológicas, psicológicas, sociais e familiares nessa etapa, podemos relacioná-la com o ímpeto dos jovens em desafiar regras sociais, normas e condutas preestabelecidas.

Sendo assim, salientamos que o adolescente confronta os seus próprios

valores com os do mundo externo, na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia. Uma vez que, a adolescência é descrita como um período de experimentação de valores, papéis sociais e identidades que poderão permanecer na vida adulta (SALLES, 2005). Partindo desse pressuposto, indagamos de que maneira relacionamos a moralidade e a ética na fase da adolescência à violência escolar?

As discussões no campo educacional – âmbito escolar – propiciam ao homem se constituir como humano, que não há subjetividade plenamente desenvolvida sem apropriação do conhecimento historicamente acumulado. E, para isso, é importante a ação educativa, visto que a escola pode constituir-se como espaço de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo entre os indivíduos, favorecendo as relações interpessoais (professores-alunos)(ARAÚJO, 2001).

No entanto, alguns autores (GALO; WILLIAMS, 2008; MULLER *et al.*, 2009; PEREIRA, 2006) evidenciam que a escola, enquanto campo de troca de conhecimentos, ainda apresenta dificuldade em manter os adolescentes em sala de aula, seja por questões ligadas a problemas mais amplos (vulnerabilidade no âmbito familiar – relações comprometidas, pais ausentes, pais presidiários, lacunas afetivas; ou de ordem social e econômica – desemprego, fome, uso de drogas, etc.), seja por desinteresse dos alunos, o que muitas vezes está associado ao fracasso escolar e aos conflitos gerados nesse ambiente. Portanto, discutiremos sobre a representação e o papel da escola, que, em vez de ser o lugar favorável para o desenvolvimento desses adolescentes, passa a ser espaço de exclusão e seleção social.

### **1.1 Apontamentos sobre o cenário da violência escolar**

Os dilemas sociais vivenciados na atualidade são refletidos no contexto escolar com os educandos, professores e demais membros da escola. Percebemos descompassos (conflitos, dificuldades nas relações interpessoais, fracasso escolar, desmotivação, práticas educativas e normativas não inclusivas) na realidade escolar diante das mudanças sociais contemporâneas, sendo refletidos na prática do professor e na dinâmica educacional.

Para Minayo (2009), a violência consiste num fenômeno social e histórico representado por atos cometidos por pessoas, famílias ou grupos, classes, nações com intuito de prejudicar outros ou a si próprios. Nesse cenário, a violência se



configura como fenômeno de objeto de apreensão do cotidiano, pelo sentimento de medo diante das vivências de assaltos e conflitos.

As relações de desigualdade que estão atreladas às práticas de violências permeiam as relações sociais e adentram o campo da escola, enquanto espaço social.

Desse modo, percebemos que a violência encontra-se presente nos diversos âmbitos da sociedade, porém, no contexto escolar, torna-se forte e evidente a preocupação de pais, professores e alunos com o aumento da incidência de atos ou comportamentos violentos. Entre os prejuízos que a exposição aos atos violentos provoca, evidenciamos: desenvolvimento de comportamento antissocial, estresse pós-traumático, agressividade, sintomas depressivos e ansiosos (PAIM, 2009; NETO, 2005).

Assim torna-se importante compreender o fenômeno da violência escolar, através da literatura que vem adotando diversas representações e conceitualizações sobre a temática em questão (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2001; ABRAMOVAY; CALAF, 2010; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010; LIJIMA; SCHROEDER, 2012; FANTE, 2013; FERREIRA, 2016).

Charlot (2002) insere a temática da violência na escola numa perspectiva sociológica, especialmente, dos pesquisadores franceses. O referido autor esclarece que o fenômeno da violência deu-se no século XIX, sendo visualizado nas relações entre professores e alunos, de maneira grosseira, nos estabelecimentos de ensino profissional na década de 50 e 60.

A violência *na* escola refere-se ao ato praticado dentro do contexto escolar, sem vinculação com as atividades desenvolvidas nela, sendo esta apenas o espaço onde aconteceu a violência.

A violência entre os indivíduos do espaço escolar está atrelada à natureza e às atividades da instituição escolar, isto é, quando os alunos provocam atos inadequados contra os próprios alunos e/ou os professores. Citamos ainda a violência institucional e simbólica, que é vivenciada por jovens devido à condução da instituição e dos agentes (modos de composição de notas, de orientação, palavras inadequadas usadas pelos adultos, atos identificados como injustos).

Diante do exposto, visualizamos que há diversos tipos e formas de violência, sendo necessário analisar o nível de tensão presente no contexto da escola e na

circunvizinhança(bairros, cidade).

Charlot (2002) esclarece de maneira objetiva que os acontecimentos ou fatos violentos se produzem em um lugar de forte tensão social e escolar. As fontes de tensão, por sua vez, podem estar associadas ao estado da sociedade e do bairro, sendo assim visualizada numa perspectiva de probabilidade, e não em um raciocínio automático.

Charlot (2002) e Debarbieux (2001) postulam que distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola é uma tarefa desafiadora e difícil, porém fundamental, na medida em que possibilita não inserir tudo numa categoria única, pois designa diferentemente espaços e modos de tratamento dos fenômenos.

Vale destacar que, atualmente, as temáticas sobre escola e violência são fortemente discutidas no debate público, no entanto ainda visualizamos sua incipiência no Brasil, especialmente quanto à sua prevenção e enfrentamento (IIJIMA; SCHROEDER, 2012; SPOSITO, 2001).

Stelko-Pereira e Williams (2010) propõem a investigação sobre a frequência da violência escolar, visando avaliar a percepção dos estudantes quanto a isso. Os referidos autores destacam o conceito de violência considerando: a) local ou estrutura física da escola onde aconteceu a violência, e o trajeto casa-escola; b) público-alvo: alunos, professores, funcionários; c) tipos de violência: física, emocional, sexual, patrimonial e negligência; ou violência direta: física, patrimonial ou sexual; ou violência indireta: emocional; ou violência institucional, por meio das práticas, regras e normas implícitas da própria instituição; e d) fatores externos: uso de drogas e porte de armas.

Fante (2013) detém-se na modalidade de violência emocional e física que se refere ao *bullying* – subconjunto de comportamentos agressivos, repetitivos, intencionais e sem motivação evidente. Além disso, o autor destaca como a prática acontece no contexto de sala de aula, exemplificando e pontuando formas de promover a conscientização de alunos e professores.

Ferreira (2016) destaca que a violência na escola, de acordo com os dados obtidos no referido estudo, tem origem na violência social, oriunda das condições sociais e históricas. Nesse sentido, propõem-se maneiras de minimizar e erradicar a violência, com base nos estudos de Abramovay, Castro e Silva (2004), dentre entre outros autores.

Detendo-se aos dados estatísticos internacionais sobre a violência, Revilla Castro (2002) identificou que, na Escandinávia, há uma incidência menor de estudantes implicados no tipo da violência escolar, apenas 10%. Noutros países, como no caso da Alemanha e da Itália, verifica-se que os maus-tratos entre os escolares são superiores a 30%. Sendo assim, respaldado pelo estudo de Hyman e Perone (1998), não se pode afirmar que, nos Estados Unidos, se tem produzido um argumento geral da violência escolar nos últimos anos. Tais estudos foram revisão de literatura, não sendo transculturais.

Abramovay (2006) evidenciou que a violência verbal ou física atingiu 42% dos estudantes da rede pública nos últimos doze meses no Brasil, conforme pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI). Segundo o referido estudo, que ocorreu no período de janeiro a novembro de 2015, com público-alvo de 6.709 estudantes, de 12 a 29 anos, em sete capitais brasileiras (Maceió, Fortaleza, São Luiz, Salvador, Belém e Belo Horizonte), todos esses lugares apresentaram taxas de homicídio elevadas com média nacional de 82,7 homicídios por 100 mil jovens, conforme os dados do Mapa da Violência 2014.

Em consonância com os dados relativos ao Mapa da Violência em 2014, Abramovay (2006) esclarece que a violência física, a violência simbólica, a violência psicológica, o bullying, o *cyberbullying*, entre outros tipos de violência, ocorrem na escola. Além disso, nesse mesmo estudo, a referida autora aponta furtos e roubos (19%), outros conflitos com alunos (12%), ameaças (12%), *cyberbullying* (7%), invasão de outras pessoas nas escolas (7%) e demandas com os professores (7%) como os tipos de violência mais frequentes no contexto escolar.

Diante dos dados apresentados acima, consideramos que o fenômeno da violência não se restringe apenas à agressões físicas e homicídios, mas se propaga em forma de “brincadeira” que trazem nas entrelinhas preconceito, xingamentos, todo tipo de discriminações e ameaças, sendo assim, é de fundamental importância estudos delimitando os diversos tipos de violência no ambiente da escola com estudantes e professores.

Cotidianamente visualizamos atos de violências nos noticiários, na internet, no trânsito, conseqüentemente, também nas escolas. Os meios de comunicação do Brasil explicitam que o índice de violência na escola encontra-se elevado, sendo

influenciado por multifatores. O jornal *El país* vinculado ao Brasil destacou, em 27 de março de 2019, o massacre que ocorreu na cidade de Suzano, em São Paulo-SP. Tal situação ocorreu com dois ex-alunos que atiraram nos demais, totalizando oito pessoas mortas e onze feridas, incluindo os assassinos, que tiraram as próprias vidas. O relato levou educadores de todo o Brasil a discutirem como as escolas devem se atentar à saúde mental de seus estudantes, bem como debater o que pode ser feito para identificar onde há transtornos e, assim, evitar que estes evoluam para desfechos trágicos.

Malta *et al.* (2010) evidenciam, na pesquisa sobre saúde estudantil realizada com 60.973 estudantes nas capitais brasileiras, que discentes faltavam às aulas devido à sensação de insegurança, na porcentagem de 5,5%; e que 12,9% relataram envolvimento em brigas com agressão física.

Assim como os autores Souza, Simão e Caetano (2014), endossam ao discutirem em nível internacional (Portugal) estratégias de enfrentamento do *bullying* e do *cyberbullying*, a partir de investigações por meio de relatórios individuais e avaliação individual quanto aos elementos envolvidos nesse tipo de violência.

Diante da realidade exposta, reafirmamos que o estudo da violência na escola tem relevância social e científica na atualidade, partindo do pressuposto de que a violência se insere no cotidiano dos cidadãos, interferindo no processo de motivação, aprendizagem, habilidades sociais e emocionais.

## **1.2 Marco Conceitual sobre a violência escolar**

A educação é um processo de interação que acontece ininterruptamente, pautado no convívio em sociedade (REY, 2011). Logo, o processo de troca entre estudantes e profissionais da educação que atuam no contexto escolar acontece de modo conflitivo e/ou harmonioso. Esse convívio social acontece na sala de aula, no pátio, nos corredores, isto é, nos diversos ambientes que constituem a escola. Além disso, concebemos o ambiente escolar como o espaço de formação dos cidadãos, que se constitui como um microsistema social em que eclodem os dilemas do mundo e seus problemas, entre os quais visualizamos as competições, os desafios, as dificuldades na relação professor(es)-aluno(s) e os conflitos entre os pares (educandos), conforme apontam Farjado *et al.* (2010).

A escola é um local privilegiado de educação, socialização e criação de redes

de sociabilidade, com a finalidade de desempenhar importante papel na formação dos indivíduos e na promoção do desenvolvimento humano, sendo assim, lugar essencial para que os educandos “adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 766). Ramizes e Cruz(2009) referenciam que, na escola, ocorre uma multiplicidade de processos, de fenômenos, com agentes inseridos numa realidade de complexidade e diversidade.

A violência é uma problemática que tem sido abordada em diversos estudos ocupados em estabelecer relações entre o contexto escolar e a dinâmica social contemporânea (ALMEIDA; BRACHT, 2009; MORAES, 2008; XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008; ANDRADE *et al.*, 2014; CUGINI, 2014), sob múltiplas perspectivas, como no âmbito da educação, psicologia e da sociologia, sobretudo, no tocante ao estudo das transformações sociais e da identidade, bem como na ênfase em transformações das relações interpessoais. Buscamos, assim, o aprofundamento do estudo da violência no contexto escolar no viés multidisciplinar – visando articular o trabalho nas diversas áreas de conhecimento e com diversos saberes – história, linguagem, educação física, etc (ALMEIDA e BRACHT, 2009), detendo-se no estudo da violência interpessoal, sob a classificação adotada por Minayo (2009).

Assim, a violência escolar é um fenômeno que não é restrito ao espaço físico da escola, mas ultrapassa os muros escolares. Destacamos que, estas implicam diretamente nas práticas educativas e relações interpessoais envolvendo os atores (professores, alunos e comunidade escolar) que convivem cotidianamente nesse espaço social. Tal pensamento é corroborado por Silva e Salles (2010) ao afirmarem que a violência se manifesta por signos, preconceitos, metáforas, desenhos e outras atitudes, sendo intitulada assim como violência simbólica.

No levantamento realizado por Sposito (2001) sobre as pesquisas acerca da violência nas unidades escolares, verifica-se que alguns estudos buscam quantificar a incidência da violência (MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997, 2000). O referido autor foi um dos primeiros a realizar trabalhos no Brasil sobre a temática na década de 80, buscando, nesse período, mapear os episódios ocorridos na escola, enfatizando a questão da segurança e da democracia na escola.

Sposito (2001) destaca que o fenômeno da violência escolar encontra-se presente em diversas pesquisas, sendo evidenciado na relação conflituosa entre

alunos e professores, ocasionando medo por parte dos docentes, que apelam para a segurança policial nas instituições escolares. Consoante às discussões suscitadas por Sposito (2001), há estudos que afirmam que o medo e o apelo pela segurança policial têm afetado a qualidade interativa em sala de aula e o clima escolar (SILVA; SALLES, 2010; STELKO-PEREIRA, WILLIANS; FREITAS, 2010.; GIORDANI *et al.*, 2017). Desse modo, Silva e Sales (2010) ressaltam que as agressões entre alunos e professores tornam-se cada vez mais evidentes nas escolas públicas, e isso tem ocasionado índice elevado de adoecimento e afastamento dos professores por problemas de saúde.

Ademais, os conflitos entre professores e alunos acontecem por meio de abusos no relacionamento interpessoal e, às vezes, não são identificados de maneira apropriada. Vale salientar que tanto a violência simbólica e psicológica quanto a vitimização dos professores, direta ou indireta (SOUZA, 2012; ROCHA, 2008), estão inseridas no contexto da violência escolar (ABRAMOVAY, 2002).

Ainda destacamos a preocupação com o enfrentamento da cultura da violência no cotidiano escolar, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre as distintas formas de expressão da violência. Em função dessa multiplicidade de manifestações da violência escolar, recorreremos à tipologia delineada por Minayo (2009), a saber: (I) violência estrutural; (II) violência institucional; (III) violência interpessoal; (IV) violência intrafamiliar; (V) violência racial; (VI) violência de gênero; e (VII) violência cultural. Sendo assim, é fundamental descrever sobre as diferenças explicitadas por Minayo (2009) a seguir.

A violência estrutural, refere-se às diferentes formas de desigualdades sociais, culturais, etárias e étnicas que produzem condições de submissão e exploração do ser humano (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Já o segundo tipo, a violência institucional, ocorre dentro das instituições, por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas. Tanto este quanto aquele tipo de violência estão interligados ao conceito de violência simbólica, defendido por Bourdieu (1999), que aparece como modo eficaz para explicar a relação de dominação – no tocante a normativas e sanções, estabelecidas pela classe dominante da sociedade.

O terceiro tipo, a violência interpessoal, caracteriza-se por várias formas de relação e comunicação, permeadas por intimidação, prepotência, discriminação, vingança, raiva e inveja entre os sujeitos, ocasionando problemas psicológicos e

físicos, segundo Giordani, Oliveira e Silva (2018). Para Minayo (2009), atrelado à violência interpessoal, está o quarto tipo delas: a violência familiar, que é caracterizada por atos ou atitudes agressivas no espaço do lar, entre os familiares.

Já o quinto tipo, a violência racial, se apresenta como uma das mais frequentes e insidiosas, pois as manifestações racistas no ambiente escolar são identificadas de forma mais explícita, como na formação de grupos, na escolha de colegas nas brincadeiras, nos comentários e ainda nas piadas ou palavras que desqualificam o sujeito devido à cor da sua pele (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

A penúltima na tipologia de Minayo (2009), a violência de gênero, constitui-se em forma de crueldade e de opressão nas relações entre mulheres e homens, reproduzidas no cotidiano e sofridas pela população tanto heteronormativa quanto LGBT.

Por fim, há a violência cultural, que é expressa por meio de crenças, valores e práticas, de modo repetitivo, que vão sendo naturalizados.

Com efeito, nesta revisão de literatura, adotamos a tipologia de violência proposta por Minayo (2009), em específico o tipo (III): a violência interpessoal, entre professores-alunos e alunos-alunos, considerando que a relevância de ampliar as discussões sobre este tipo de violência, uma vez que na prática educativa vislumbramos maior incidência destas.

Diante das discussões realizadas, compreendemos, assim como Sposito (2001), que os atos violentos sinalizam as dificuldades da escola em criar possibilidades interventivas, para que tais condutas possam ser mediadas e superadas pelo coletivo de atores sociais, que convivem nesse espaço educacional de desenvolvimento humano, por meio de uma prática cultural democrática e emancipadora.

## **CAPÍTULO 2: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE SOBRE AS PESQUISA EM VIOLÊNCIA ESCOLAR**

### **2.1 Violência, escola e educação**

Partimos do fundamento de que a educação é um processo de interação que acontece o tempo todo, envolvendo o convívio em sociedade (MATURANA, 1999). Logo, o processo de troca entre os sujeitos, seja conflitivo ou não, dá-se na sala de aula, no pátio, nos corredores, isto é, nos diversos ambientes que constituem a escola.

Concebemos que a escola, enquanto espaço de formação dos cidadãos, é um microsistema em que eclodem os dilemas do mundo exterior e seus problemas, entre os quais visualizamos as competições, os desafios e as dificuldades na relação professor-aluno, conflitos entre os pares (educandos), conforme apontam Farjado *et al.* (2010).

Ramizes e Cruz (2009) referenciam que, na escola, ocorre uma multiplicidade de processos, de fenômenos, com agentes inseridos numa realidade de complexidade e diversidade. Diante da relevância da escola na vida dos educandos, faz-se necessário o estudo da temática da violência escolar que perpassa a vida de estudantes, professores e demais atores sociais que atuam na escola.

A violência é uma problemática atual e bastante relevante no que condiz as discussões que evidenciam os problemas que permeiam o contexto escolar na sociedade contemporânea, sendo relevante destacar diversos autores no âmbito da educação, da psicologia e da sociologia (ALMEIDA; BRACHT, 2009; MORAES, 2008; XAVIER; NUNES; SANTOS, 2017; ANDRADE, *et al.*, 2014; CUGINI, 2014), no tocante ao estudo das transformações sociais e da identidade, bem como às transformações nas relações interpessoais. Buscaremos, assim, o aprofundamento do estudo da violência no contexto escolar no viés interdisciplinar (FAZENDA, 2016; BONATTO *et al.*, 2012).

Stelko-Pereira, Willians e Freitas (2010) destacam que o conceito de violência é abrangente.

O que há em comum entre a violência que ocorre no âmbito da escola e em outros contextos e que singulariza o fenômeno a partir do local em que se situa, quais as pessoas estão envolvidas, quais as ações dessas pessoas e as consequências. (STELKO-PEREIRA;



WILLIANS, 2010, p. 403).

Assim, a violência escolar é um fenômeno que não é restrito ao espaço físico da escola, mas as suas relações se ampliam com os atores (professores, alunos e comunidade escolar) daquele espaço social. Tal pensamento é corroborado por Silva e Salles (2010) ao afirmarem que a violência se manifesta por signos, preconceitos, metáforas, desenhos e outras atitudes, sendo assim identificada como violência simbólica.

No levantamento realizado por Sposito (2001) sobre as pesquisas em violência nas unidades escolares, verifica-se que alguns estudos buscam quantificar a incidência da violência (MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997a, 2000). Há, nessa perspectiva evidências científicas que buscam compreender a intensidade e a quantidade de eventos/ episódios de violência com finalidade de propositivas de intervenção e reflexão teórico- prática.

Sposito (2001) destaca que o fenômeno da violência escolar encontra-se presente em diversas pesquisas, sendo evidenciado pela relação conflituosa entre alunos e professores. Tal relação tem ocasionado medo por parte dos docentes, que apelam para a segurança policial nas instituições escolares. Consoante os achados de Sposito (2001), há estudos que afirmam que o medo e o apelo pela segurança policial têm afetado a qualidade interativa em sala de aula e o clima escolar (SILVA; SALLES, 2010; STELKO-PEREIRA, WILLIANS; FREITAS, 2010; GIORDANI *et al.*, 2017).

Desse modo, Silva e Sales (2010) ressaltam que as agressões entre alunos e professores tornam-se cada vez mais evidentes nas escolas públicas, e isso tem ocasionado repercussões no cotidiano escolar, no aspecto psíquico dos professores.

No entanto, os conflitos entre professores e alunos acontecem por meio de abusos no relacionamento interpessoal e, às vezes, não são identificados de maneira apropriada. Vale salientar que tanto a violência simbólica como a psicológica entre os alunos estão inseridas no contexto da violência escolar (ABRAMOVAY, 2002), bem como a vitimização dos professores, direta ou indireta (SOUZA, 2012; ROCHA, 2008).

Destacamos a preocupação com o enfrentamento da cultura da violência no cotidiano escolar, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre as distintas formas de expressão da violência. Minayo (2009) classifica sete tipos de violências,

sendo estas: 1. estrutural; 2. institucional; 3. interpessoal; 4. intrafamiliar; 5. racial; 6. gênero; e 7. cultural.

Desse modo, a violência estrutural refere-se às diferentes formas de desigualdades sociais, culturais, etárias e étnicas, que produzem condições de submissão e exploração do ser humano (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Aquela violência que ocorre dentro das instituições, por meio das regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, é denominada institucional. Tanto a última quanto a estrutural estão interligadas ao conceito de violência simbólica, defendido por Bourdieu (1999).

A violência interpessoal caracteriza-se por várias formas de relação e comunicação, conforme Giordani, Oliveira e Silva (2018). Atrelada à violência interpessoal, está inserida a violência familiar, que contempla atos ou atitudes agressivas no espaço do lar.

Outra manifestação é a violência racial, uma das mais frequentes e insidiosas. As manifestações racistas no ambiente escolar são identificadas de forma mais explícita, sendo observadas durante a formação de grupos, a escolha de colegas nas brincadeiras ou palavras que desqualificam o sujeito devido à cor da sua pele (GIORDANI; OLIVEIRA; SILVA, 2018)

Já a violência de gênero constitui-se em forma de crueldade e de opressão nas relações entre mulheres e homens, reproduzidas no cotidiano e sofridas por mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Por fim, a violência cultural, que é expressa por meio de crenças, valores e práticas, de modo repetitivo, que se tornam naturais.

Com efeito, nesta pesquisa, fizemos a opção pela classificação dos tipos de violência proposta por Minayo (2009), no tocante à violência interpessoal, e pela concepção de Abramovay (2010), que se configura em três esferas, a saber: a) violência em si (golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismos e sexual); b) incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito); c) violência simbólica ou institucional – caracterizada como o desprazer no ensino por parte dos alunos, e a negação da identidade e a insatisfação profissional por parte dos professores.

Diante das discussões realizadas, concordamos assim com Sposito (2001), que os atos violentos sinalizam as dificuldades da escola em criar possibilidades interventivas para que tais condutas possam ser mediadas e resolvidas no âmbito da

convivência democrática.

## 2.2 Cenário da violência na escola e a influência na prática docente

Nas escolas, a violência física, psicológica e moral está aumentando consideravelmente, conforme De Paula e Salles (2010). Os professores, em seus relatos, têm destacado que a violência interpessoal, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar.

Tais afirmações expõem o quanto a violência na escola pública é banalizada, ocorrendo inclusive vários atos que deixam até de serem percebidos como violentos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também ocorrem.

Ferreira e Gomes (2009) abordam a influência da violência no cotidiano do(a) professor(a), considerando a dinâmica do processo em sala de aula e os desafios da convivência entre os alunos. Os autores ainda salientam que a relação professor-aluno na realidade brasileira é marcada por conflitos.

Com as referidas problemáticas sociais inseridas no campo da escola, refletimos sobre as práticas docentes e o conjunto de saberes que envolve a ação pedagógica (SILVA, 2008). Vale considerar que, há uma defasagem sobre a formação inicial do docente incipiente, no que concerne às temáticas transversais e atuais da sociedade, como a violência escolar, desta maneira percebemos essa lacuna nos cursos de licenciaturas.

Porém, será que o professor - ao longo de sua formação continuada não pode buscar novos conhecimentos? Perrenoud (1993) evidencia que a formação continuada favorece o “contacto com alunos, famílias, sala de aula, estabelecimento de ensino, bairros de todos os tipos, e preparar os futuros professores para se adaptarem a todos tipos de redefinição de situações (p.151)”, sendo aspectos relevantes no trato da violência escolar.

Logo, torna-se essencial três condições na prática docente: “*saber sobre o que se faz, saber fazê-lo e saber os motivos para realizá-lo*” (SILVA, 2008, p.131 – grifos da autora). Coaduna-se com a discussão que o professor necessita saber sobre a temática violência, a fim de favorecer o planejamento de ações e estratégias efetivas; sem esse processo torna-se inviável a ação do professor, conseqüentemente, inviabiliza as alterações de ações e práticas que envolvem os conflitos interpessoais no contexto da escola.

Ao remetermos sobre o saber sobre a violência, destacamos que a violência e os conflitos são multicausais, sendo verificada a influência de fatores socioeconômicos, culturais, psicológicos e sociais para seu aumento.

Em relação aos docentes, é possível perceber, no cotidiano em sala de aula, uma ausência de limites e de princípios morais e éticos (respeito) por parte dos alunos (LIRA; MEIDEIROS, 2015), além de perceber desrespeito no tratamento à figura do professor, àquele que deveria ser considerado pessoa essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário conturbado, o professor coloca-se numa postura passiva ou autoritária, tendo dificuldade em lidar com a nova realidade – vale salientar que não estamos responsabilizando os professores pelos percalços que os mesmos enfrentam em seus cotidianos escolares, e sim ao contexto maior que envolve a referida questão, como: a formação inicial docente, fatores sociais, culturais e psicológicas. Com a falsa ideia de que obterão o respeito dos alunos sendo autoritários, os professores adotam práticas de ensino e didática questionáveis. Assim sendo:

O contexto marcado por sucessivos conflitos e violências têm efeitos negativos para o processo de ensino-aprendizagem onde o aluno perde, mas também o professor, que, uma vez despreparado, sofre as consequências de adoecimentos ou, ainda, do desestímulo diário. (LIRA; MEIDEIROS, 2015; p. 767).

Ferreira e Gomes (2009) afirmam que o professor apresenta restrições em lidar com os conflitos em sala de aula e com as diversas responsabilidades no ato de ensinar. Sendo difícil a condução diante de episódios de violência ou de conflitos, por isso, na maioria das vezes pode adotar uma postura rígida e agressiva, reproduzindo o ciclo de violência, com uma relação interpessoal verticalizada e tensa.

Tal fato deve-se, possivelmente, ao não conhecimento e habilidade do(a) professor(a) para mediar e discutir o tema violência, bem como essa demanda é alicerçada na própria formação nos cursos de licenciaturas. Sendo assim, Badia *et al.* (2014) afirmam que o professor inserido nesse contexto, em diversos momentos, é desprovido de conhecimento prévio sobre como a violência se constrói, se propaga, e sobre quais são os métodos apropriados para o enfrentamento e a prevenção de situações de conflitos em sala de aula.

Destarte, é imprescindível que as políticas públicas proponham intervenções

nas práticas educativas nos diversos segmentos da educação básica (Infantil, Fundamental e Médio) que possibilitem discutir as relações conflituosas e as situações que envolvem todas as formas de violências.

Intervenções estas que se antecipem ao surgimento da violência nas escolas, inserindo propostas de prevenção, conforme afirma Leitão (2010). Esta autora discute ainda que, quanto maiores os investimentos em prevenção e enfrentamento da violência, menores custos futuros serão despendidos em segurança pública e justiça criminal.

Referenciamos as discussões sobre os temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), vinculado à ética como um dos temas fundamentais e pertinentes à vida social, requerendo uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos. Assim, discutir sobre ética “[...] trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde” (BRASIL, 1997a, p. 25).

Nesta perspectiva visualizamos que há nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) compromisso com a construção da cidadania, incorporando-se aos seis temáticas referentes à Ética, à Pluridade cultural, ao meio ambiente, à Saúde, à orientação sexual, ao Trabalho e Consumo.

Na direção do enfrentamento da violência escolar com ações pedagógicas que favoreçam a reflexão sobre os fatores que contribuem para uma prática educativa respeitosa e emancipadora na relação professor-aluno, o estudo de Leitão (2010) traz os seguintes questionamentos: como promover espaços de discussões aos professores? Quais possibilidades interventivas podem ser adotadas com os estudantes e a comunidade escolar?

Medes (2011) reforça a perspectiva de que as oficinas pedagógicas de formação dos professores desenvolvem competências sociais. Ou seja, têm o objetivo de auxiliar o professor a formar cidadãos críticos, colaborativos, a construir com seus alunos habilidades não violentas para a resolução de conflitos. Parece consenso entre os autores (GONÇALVES; SPOSITO, 2002) que as ações sejam elaboradas de maneira que atinjam não somente os alunos, mas toda a comunidade escolar.

Portanto, os professores e todos os agentes que compõem o universo escolar necessitam, cotidianamente e na atualidade, de novos trabalhos interventivos (oficinas pedagógicas/gincanas/dinâmicas de grupos/aulas interdisciplinares;

educação física; biologia; química), com a finalidade de atrelar as discussões dos temas transversais – diferenças, violência, uso de drogas – às disciplinas inseridas na escola e, por conseguinte, fortalecer o vínculo entre docentes-alunos, alunos- alunos e demais profissionais inseridos na escola.

### **2.3 Violência escolar, subjetividade e psicologia**

Discorreremos sobre a violência escolar com professores e alunos, visto que a escola tem sido um cenário de manifestações ou episódios de violência, o que resulta num problema social complexo e relevante. A violência será discutida sob o contexto escolar e os espaços comuns àquele espaço, pois o episódio tem circunstanciado diversos locais, como pátios, corredores, quadras, salas de aulas, cantinas ou espaços de alimentação, etc.; bem como o público-alvo: professores e alunos.

#### **2.2.1 Processos de Subjetividade e o contexto sociocultural**

A prática educativa permite o desenvolvimento de valores morais e éticos, justiça social, e assim propicia o bem-estar social das pessoas, isto é, as possibilidades que se traduzem na inter-relação entre educação, sociabilidade e socialização (DASSOLER; CALIMAN, 2017). Sendo assim, o homem se constitui enquanto ser humano quando inserido em sociedade e por meio das trocas sociais.

Gonzalez Rey (2011) adota a psicologia crítica como pressuposto norteador da sua teoria, além de utilizar Lev Vygotsky (1987) como teórico que discorreu sobre a valorização e importância das emoções humanas e aspecto cognitivo e afetivo da consciência humana.

Nesse sentido, a subjetividade é conceituada como organização intrapsíquica individual, pautada na análise dos sentidos subjetivos relacionados entre si: social e individual.

A ênfase de Gonzalez Rey (2011) ao desenvolver a sua teoria da subjetividade dar-se sobre o caráter cultural da psique, e à relação dialética entre os aspectos social e individual, desconsiderando as concepções mecanicistas e deterministas sociohistóricas sobre o indivíduo.

Logo, se faz necessário ratificar que a subjetividade não ocorre apenas em nível individual, mas que a própria cultura, dentro da qual se constitui o sujeito

individual. E, assim, a subjetivação “estabelece a ponte entre a individualidade e os processos de socialização, que dependem, de modo central, de um sistema de intercâmbio cultural” (GOMES; SOUZA, 2012, p.592). Outrossim, é fundamental visualizar o professor que se depara com a temática da violência escolar e, antes de qualquer situação, considerá-lo sujeito – que segundo Gonzalez Rey (2011) é uma categoria inserida dentro de um tecido social em que se agrega a subjetividade social e individual em dimensões processuais, atribuído de sentido para o sujeito – responsável pelas suas representações e ações.

Partindo desse pressuposto, Gonzalez Rey (2011), ao abordar a temática da subjetividade, enfatiza que a experiência humana se desenvolve inserida num sistema de atividade e comunicação simultâneo, e se expressa por meio pessoas que compartilham essas atividades, as quais acontecem como produções de grupos, através das configurações subjetivas que emergem do processo de viver essas experiências. Logo, a história é vista como configuração subjetiva das experiências da pessoa em espaços sociais concretos, sendo a situação atual e histórica analisada.

Os sentidos subjetivos aparecem no processo de toda atividade humana, representando assim os momentos de articulação, convergência e articulação dos sentidos subjetivos que ocasionam a ação. A contextualização desse conceito, torna-se pertinente inserir na dissertação, partindo do pressuposto de que as situações de violência e/ou conflitos na escola entrelaçam-se com a história de vida e os contextos socioculturais dos alunos e professores de uma comunidade específica, o que é ratificado por Gonzalez Rey (2011, p. 35) ao afirmar que:

As configurações subjetivas integram a multiplicidade dos cenários sociais da vida atual da pessoa através de sentidos subjetivos que estão além de suas representações conscientes.[...] toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida.

Outrossim, o sujeito é considerado peça-chave na geração de novas práticas e tecidos sociais, sendo assim consideremos importante ressaltar como o contexto social propicia alternativas de subjetivação à formação de novas produções e ações sociais, conforme o autor supracitado. Nesse sentido, no mundo social em que a experiência do aluno/professor acontece nas situações escolares, existem

limitações, integrações, desintegrações e efeitos que vão implicar os efeitos para os sujeitos inseridos nesse contexto.

Considerando o exposto, entende-se a subjetividade como processualidade, no intuito de romper as dicotomias individual-social, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, entre outras. Nesse sentido, o subjetivo se define pela natureza dos processos, relacionando-se com a história e a realidade atual do sujeito (MORI; REY, 2012).

Além disso, os autores supracitados afirmam que toda nova aquisição de sentido que surge no desenvolvimento subjetivo se integra aos processos mais gerais de sentido, que caracterizam o momento do desenvolvimento em que a nova aquisição se concretiza. Assim, os sentidos subjetivos que perpassam a subjetividade social modificam-se, porém sem alterar as ações de grupo e pessoas, ou seja, “é nos sistemas de relações desses agrupamentos que se constitui a subjetividade individual, que surgem as melhores forças de resistência à subjetividade social dominante” (GONZALEZ REY, 2011, p.45)

Nesse sentido, a subjetividade, assim concebida, possibilita a visualização da dimensão dos processos humanos, diminuindo a ênfase nos processos psíquicos (individuais).

Destacamos ainda que o social deve ser tratado como algo que se encontra em constante relação mútua, uma vez que o sujeito constitui o social e é constituído por ele, permanentemente (MORI; REY, 2012).

Diante do exposto, evidenciamos que há uma multiplicidade de processos, fenômenos, agentes e instituições consideradas educativas, dentro de uma realidade complexa e permeada pela diversidade, que é a escola (CARO, 2009).

As demandas da atualidade têm inquietado professores e estudantes, como: conflitos e dificuldades de lidar com as relações interpessoais, competição, *bullying*, entre outros.

Freire, Veiga Simão e Ferreira (2006) apontam que o *bullying* e o *cyberbullying* são manifestações da violência na escola, sendo ratificado por Souza, Veiga Simão e Caetano (2014) que, as repercussões deste tipo de violência propicia indagações sobre a função da escola, enquanto lugar que se propõe ao aprendizado, bem como o favorecimento das relações sociais e construção de vínculos. Os referidos autores propõem o aprofundamento de estudos para consequentemente ter uma visão ampliada e sistêmica dos fatores e das



possibilidades interventivas diante à problemática, favorecendo uma articulação entre os membros da instituição escolar a fim de suscitar uma responsabilidade ética (SOUZA, VEIGA SIMÃO e CAETANO, 2014).

Parece que o trabalho da subjetividade ou as demandas de ordem subjetivas no contexto escolar tornaram-se desafiadores para a equipe docente, uma vez que se pressupõe que os discentes necessitariam, nas suas formações acadêmicas, de aprofundamento sobre os conhecimentos e conteúdos sistemáticos propagados pela escola em relação aos temas transversais e atuais que perpassam a dinâmica em sala de aula.

Torna-se essencial compreender que o modo de vida do educando interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Assim:

O modo de vida, como em toda configuração subjetiva da pessoa, a subjetividade individual e a social aparecem nos sentidos subjetivos das configurações dos atos e processos que definem o nosso modo de vida, entre os sentidos subjetivos associados ao gênero, à raça, aos costumes locais e nacionais, bem como às múltiplas consequências do modelo socioeconômico hegemônico da sociedade, que aparecem através dos múltiplos sentidos subjetivos configurados nos modos de vida individuais. (GONZALES REY, 2011, p. 48).

Propomos assim, neste trabalho, discutir sobre subjetividade atrelada à educação (CAMPOS, 2009; CARVALHO, 2009; GUATTARI, 1996), a fim de pensar a subjetividade como processo, possibilitando assim a análise dos conflitos e da violência na escola, na visão ampla dos fenômenos humanos, para auxiliar docentes e discentes no processo educativo. Atrémos a esse segmento o conceito de subjetividade e sentido, violência e psicologia social, contemplado na perspectiva de Gonzalez Rey (2011).

A partir da análise dos processos de identificação, dos grupos de referências, das características de personalidades, das relações entre frustração e agressão, das diferenças entre agressividade e violência, buscaremos adotar a psicologia social como norteadora das discussões. Conforme González Rey, Goulat e Bezerra (2016), essa área se refere aos valores, considerados como função organizadora das práxis sociais contrárias à violência.

Lane (2006) enfatiza a relação entre indivíduo e sociedade, desde a organização dos membros, à garantia da sobrevivência, até os costumes/hábitos. Sendo assim, a autora em questão assevera que “ o homem se insere neste

processo histórico, não apenas como ele é determinado, mas, principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive” (p. 10). Ratificando o pressuposto de que o indivíduo desenvolve historicamente processos psicossociais que o tornam pessoa (MOLON, 2016), sujeito de um determinado espaço ou contexto.

Dessa forma, busca-se identificar e analisar o fenômeno da violência numa perspectiva social, em que as forças sociais se materializam por meio dos grupos e indivíduos. Logo, se considerarmos que a violência se concretiza de múltiplas formas, com níveis e sentidos distintos, faremos uma análise ampla (RODRIGUES, 2011).

Van Stralen (2005) sublinha que a psicologia social integra explicações psicológicas e sociológicas, porém há ainda aqueles(as) autores(as) que enfocam somente um lado dessa dicotomia: priorizam questões individuais ou aspectos sociais; produção de conhecimento ou a “realidade em si”. Logo, discutimos que as ações relacionam-se com os contextos em que os sujeitos estão inseridos. Partindo desse viés, a psicologia social defende que os determinantes da violência surgem do ordenamento social e da estrutura social, conforme Foucault (1987).

Além da psicologia social, destacamos os postulados da teoria histórico-cultural de Vygotsky, na releitura de Rego (1998), no tocante à formação social do psiquismo humano, especificamente sobre as atividades humanas em sociedade, sendo fundamental adotar essa perspectiva teórica, visto que Vygotsky destaca que essa relação entre o social e o humano é complexa e é um processo de desenvolvimento atrelado às ligações entre a história individual e a social.

À vista disso, quando discutimos a violência escolar, é essencial atentar para o aspecto social e para as demandas específicas (individuais), considerando os impactos ocasionados na vida acadêmica e nas relações interpessoais (professor-aluno) no contexto escolar.

Encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: o sujeito reconstrói internamente uma atividade externa como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo.

A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o

ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas, formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais e culturais que o sujeito está inserido.

Destarte, o indivíduo é determinado nas interações sociais, por meio da relação com o outro e por elas próprias; é na e pela linguagem que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos, conforme Molon (2003).

Nessa concepção de desenvolvimento humano, a linguagem verbal e a não verbal ocupam espaços significativos no universo escolar, especialmente em sala de aula. Assim, compreendemos que, neste estudo, teremos como aporte teórico os processos cognitivos que compõem o psiquismo humano, pois estes estão interligados, atrelados à produção de significados e sentidos, por meio da palavra inserida na relação indissolúvel entre pensamento e linguagem.

Na visão de Rego (1998) discute-se a importância da mediação na teoria sócio-histórica, sendo conceituada como a maneira com que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto a objetos, mas apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade. Deste modo, por meio dos signos, da palavra e dos instrumentos é que ocorre o contato com a cultura.

Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas constituem um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas, permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

### **CAPITULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO**

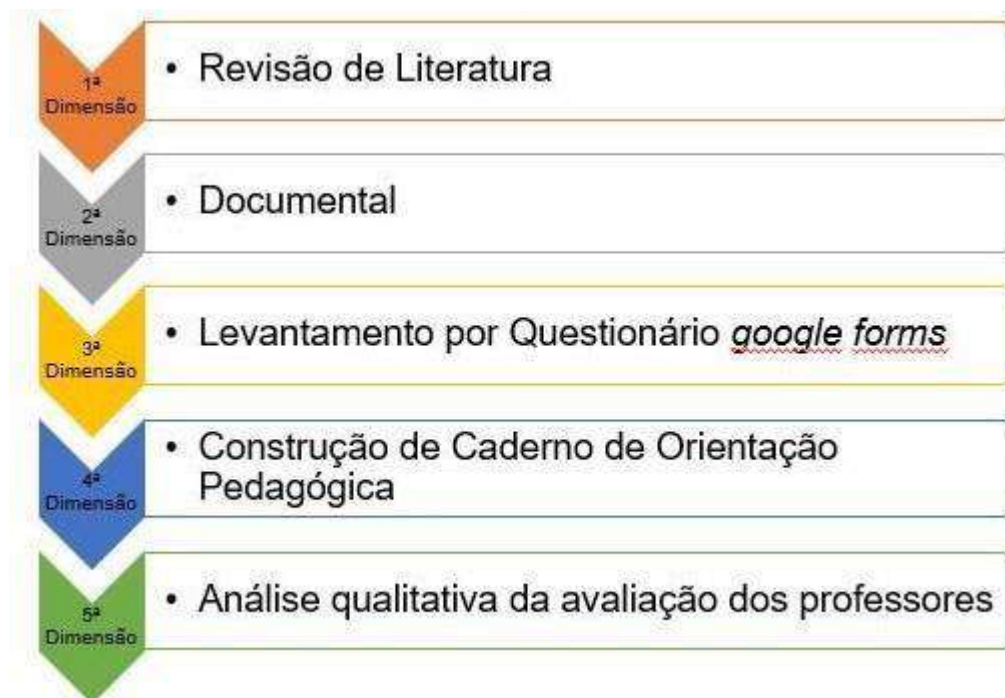
Este capítulo contextualiza nossa pesquisa e as motivações para sua realização e desenvolvimento. Optamos pela realização de delineamento de cunho qualitativo (MINAYO, 2013), por se tratar de uma pesquisa que envolve fenômenos humanos e sociais, investiga-os e formula dados complexos e dinâmicos. Conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 73), esse tipo de pesquisa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, sendo o dado frequentemente coletado pela observação, descrição e gravação”. Além disso, ressaltamos a conjunção quantitativa, por possibilitar a demonstração gráfica das respostas emitidas pelos docentes no questionário aplicado. Isto é, justica-se pela articulação dos dados, referentes ao problema de investigação, com uso de gráficos, tabelas e/ou quadros para explicitar os resultados (SEVERINO, 2007). Dessa forma, as referidas abordagens atendem às necessidades deste estudo.

#### **3.1 Delineamento do estudo**

O estudo delimitou-se como pesquisa bibliográfica, documental e propositiva inter-relacionada à construção de um caderno temático como produto educacional, com o intuito de se constituir como um instrumento pedagógico em que os professores e demais atores escolares possam encontrar orientações específicas e metodológicas para o enfrentamento da violência no contexto escolar.

Destacamos assim, cinco dimensões do trabalho: 1) Revisão de literatura; 2) Documental; 3) Elaborativa e propositiva ao construir um caderno temático sobre violência escolar; 4) Avaliação por parte dos professores do ensino médio sobre o Caderno temático de orientação pedagógica; 5) Análise qualitativa da avaliação dos professores sobre o caderno temático de orientação, conforme a figura 2, abaixo:

**Figura 1** – Afunilamento do procedimentos metodológicos



**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

### 3.1.1 Dimensão da revisão de literatura

Tozoni-Reis (2009) esclarece que a pesquisa bibliográfica representa um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, conhecimentos que auxiliem na sua interpretação sobre a violência escolar diante à literatura. Destacamos a importância dessa revisão para o campo de atuação do pesquisador, por se caracterizar como a fonte de dados que auxilia a elaboração do conhecimento almejado, sendo definida por Severino (2007, p. 122) como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos e constantes dos textos.

Nesse sentido, a pesquisa supracitada inicialmente exigiu procedimentos sistemáticos de análise e interpretação sobre o tema estudado e não pode se reduzir à exposição de ideias discutidas por vários autores. Isso é ratificado por Tozoni-Reis

(2009) ao afirmar que cabe ao pesquisador(a) concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos.

Consideramos que, dentro da propositiva do estudo buscamos posicionamento crítico e reflexivo sobre os dados apresentados; demonstrando as convergência e discrepância dos estudos teóricos, prática e aplicação dos conceitos sobre violência escolar.

Assim, este trabalho se construiu a partir do levantamento de literatura e propõe-se a construção contextualizada sobre o estudo da violência escolar, visto que precisaríamos estabelecer as relações da temática com produções anteriores, identificando a incidência da temática violência no contexto escolar, sendo ratificado por Moreira (2004) ao afirmar que este tipo de revisão se constitui num “tipo de texto que discute informações produzidas na área de estudo” (MOREIRA, 2004, p. 22). Ademais, o material produzido a partir da revisão da literatura se apoiou em uma delimitação cronológica, que visou fornecer uma visão holística ou um relatório do estado da arte sobre um tema de pesquisa em particular (NORONHA; FERREIRA, 2000).

Quanto ao procedimento de construção da revisão de literatura, delimitamos o levantamento nos últimos cinco anos, no intervalo de tempo compreendido entre 2016-2020, considerando os seguintes aspectos: cunho social - com o aumento de episódios de violência no país (IPEA, 2016), sendo expresso pelos noticiários desde o massacre de Realengo no Rio de Janeiro-RJ (2011); critério de abrangência temporal (NORONHA e PIRES, 2000) e maior índice de publicações sobre violência escolar nos indexadores de base digital *Google Scholar*, a fim de identificar os estudos publicados em revistas nacionais sobre a violência escolar a partir do tipo (III), a violência interpessoal, categorizado por Minayo (2009). Para as buscas na base de dados, os descritores inseridos foram: violência escolar, relação professor-aluno e prática docente.

Destacamos que, na delimitação temporal evidenciamos alguns entraves no processo de execução, sendo identificado que a base digital poderia ser adotada outra com maior impacto acadêmico (Rede de Indexadores de documentos – Lilacs - BIREME), ampliado o intervalo de tempo, como critérios de inclusão, considerando outros trabalhos e discussões amplas sobre a temática.

Para análise dos dados bibliográficos, utilizamos a abordagem de análise de

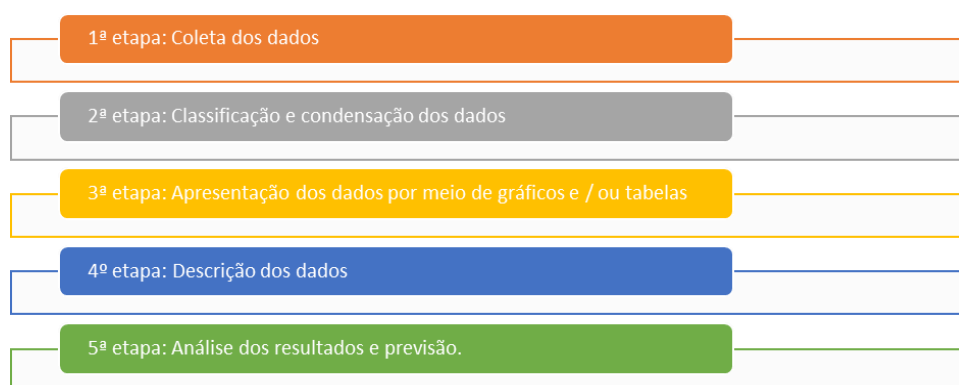
conteúdo, descrita por Bardin (2004), como a análise caracterizada por ir além dos significados aparentes, das leituras simples. Outra autora nessa linha de estudo propõe que os “pesquisadores buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, [...] mediante a inferência, uma interpretação mais profunda” (MINAYO, 2006, p. 306).

Como procedimento de seleção para análise, foram tomados os seguintes passos: a) leitura de todos os resumos dos estudos encontrados que abordavam temáticas semelhantes (pré-análise), a fim de verificar a presença da violência interpessoal como objeto de investigação e o ano de publicação do trabalho, de acordo com o recorte temporal delimitado; (b) delimitação do nosso objeto de estudo foi centrar-se em periódicos nacionais (exploração do material) em detrimento dos internacionais, devido ao domínio linguístico; c) tratamento dos resultados.

A primeira parte deste trabalho se caracterizou como sendo a fase de organização dos dados, tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais de maneira a produzir esquemas precisos e com plano de análise. Vale ressaltar que esta fase tem o focalizamos em escolher os documentos que seriam submetidos à análise, formulamos hipóteses e objetivos e, por fim, elaboramos indicadores que fundamentaram interpretação final das entrevistas semiestruturadas (BARDIN, 2004).

Em seguida, tivemos a fase da exploração do material, que objetivou “essencialmente a operação de codificação, desconto ou enumeração” dos dados obtidos (BARDIN, 2004, p. 95). Diante do material coletado no estudo. Após a análise, distribuimos as partes em categorias para que fossem descritos os resultados e, finalmente, se propor a realização das inferências e da interpretação dos dados coletados. Sendo assim, a fase do tratamento dos resultados obtidos consistiu em verificar como os dados foram analisados de maneira a serem significativos e válidos.

Tal procedimento nos possibilitou realizar a análise descritiva, pois esta nos ofereceu uma visão ampla da faixa etária, tempo de formação e percepção sobre o Caderno temático que, ocorreu considerando algumas etapas: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª, conforme a ilustração abaixo.



**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Em seguida, realizamos o aprofundamento e selecionamos as coleções brasileiras, quanto às seguintes áreas temáticas: educação e pesquisa educacional, psicologia multidisciplinar, psicologia educacional, questões sociais, educação e disciplinas científicas; tipo de literatura (artigo) – totalizando 321 documentos. E, assim, selecionamos aqueles artigos voltados para a temática: violência escolar no viés interpessoal, sendo selecionado sete (07) documentos.

Buscamos selecionar e analisar sete documentos vinculados à temática violência escolar sob o viés interpessoal, conforme a imagem abaixo:

**Figura 2 -** Estratégias de seleção do estado da arte e critérios de inclusão e exclusão do estudo



**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Sendo assim, visualizado a distribuição por ano de publicação dos artigos encontramos três artigos (03) do ano 2018, dois (02) artigos em 2017 e dois artigos (02) em 2016. Não foram encontrados nenhuma produção em 2019 e 2020, que estivessem de acordo com os critérios para compor a amostra analisada nesse trabalho. Posteriormente, na seção das discussões dos resultados serão



apresentados os resultados encontrados após o refinamento realizado e as discussões e reflexões desdobradas em função do material selecionado para as análises da revisão da literatura em destaque.





### 3.1.2 Dimensão documental do estudo



O estudo documental caracteriza-se como uma fonte de coleta de documentos, escritos ou não, constituindo as fontes primárias. Estas, por sua vez, podem ser realizadas no momento do acontecimento do fato ou fenômeno, conforme Lakatos e Maconi (1991). Quanto aos critérios de inclusão do levantamento documental, visamos identificar as cartilhas sobre a violência escolar no intervalo de tempo 2010 a 2016, considerando que houve aumento considerável dos episódios de violência no Brasil, conforme dados do IPEA (2016); além disso, baseando-se nos objetivos propostos do estudo e da concepção teórica de Minayo (2009) ao referir-se à violência interpessoal. Ademais, buscamos a compreensão sobre as propostas de orientação no campo da escola sobre a violência por meio de materiais pedagógicos específicos.

Quanto à análise das cartilhas encontradas sobre violência escolar, utilizamos como bases os estudiosos da educação e da psicologia (LIRA; MEIDEIROS, 2015; SOUZA, 2006; MATURANA, 1999; ALMEIDA; BRACHT, 2009; MORAES, 2008), com um caráter interdisciplinar, baseado nos modelos atuais e centrado no papel mais ativo dos estudantes e nos processos de mudança que advêm basicamente da troca de experiências entre os parceiros (PERES, *et al.*, 2014).

De acordo com os objetivos propostos, estabelecemos as seguintes categorias de análises:

**Quadro 1** – Definição das categorias de análise das cartilhas

SIMBOLOS	UNIDADES DE ANÁLISES
	CATEGORIA I - Conceito de violência vinculado às cartilhas
	CATEGORIA II - Os tipos de violência apresentados nas cartilhas
	CATEGORIA III - Subjetividade e educação
	CATEGORIA IV - Violência escolar e a prática docente

	<b>CATEGORIA V</b> - Estratégias sobre a violência escolar, resiliência e interdisciplinaridade
	<b>CATEGORIA VI</b> - Proposta pedagógica inserida nas cartilhas

Fonte: (ARAÚJO, 2021)

Esclarecemos que as referidas categorias estão sendo analisadas e aprofundadas de acordo com as sete cartilhas selecionadas no período 2010- 2020, considerando que foi o período que aumentou os índices de violência no Brasil (IPEA, 2016), e buscamos compreender acerca das orientações e reflexões sobre o tema vinculados às cartilhas. Isto é, conforme Gil (2004) relaciona-se com o período em que o fenômeno estudado está circunscrito.

Inicialmente, estabelemos cinco unidades de análises baseado nos objetivos propostos pela análise documental, vinculado sobre: I) Conceito de violência vinculado às cartilhas; II) Os tipos de violências apresentados nas cartilhas; III) Subjetividade e Educação; IV) Violência escolar e a prática docente; V) Estratégias sobre a violência escolar, Resiliência e interdisciplinaridade; VI) Proposta pedagógica inserida nas cartilhas.

Assim os documentos analisados foram seis cartilhas que, vinculavam-se as entedides públicas, como: Fórum brasileiro de segurança pública (BRASIL, 2010); Secretaria de Estado de Educação do Paraná (PARANÁ,2010); Conselho Nacional de Justiça (2010b); Ministério Público da Paraíba (ESCOREL *et al*, 2011); Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016); Ministério Público do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016).

Salientamos que, buscamos analisar os tipos de cartilhas identificadas e seus objetivos como critério de categorização dos conteúdos, e verificando interesse pela discussão da temática nos artigos científicos e materiais didáticos, como: cartilhas de orientação com fins de prevenção ou não; sendo posteriormente, aprofundados nas discussões.

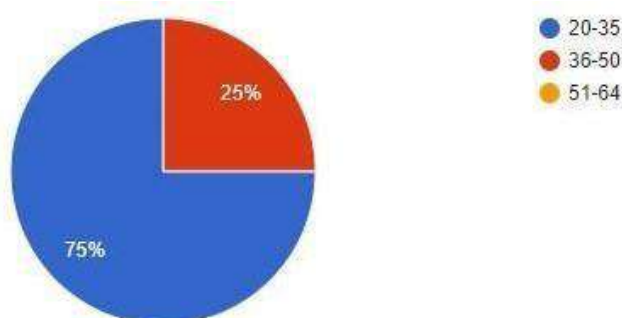
### 3.1.3 Dimensão propositiva do Estudo

Ao longo do desenvolvimento e execução da pesquisa, elaboramos e delimitamos como instrumentos de coleta de dados: análise documental e questionário (Apêndice B). Este é um instrumento de coleta de dados contituído por série de indagações, que devem ser respondidas por escrito, conforme ratifica

Marconi e Lakatos (1999). Objetivamos reunir informações sobre a avaliação dos docentes sobre o Caderno temático sobre violência escolar. Nesse sentido, estabelecemos algumas etapas:

Inicialmente, realizamos o estudo piloto da pesquisa entre maio e junho de 2021, com a finalidade de apresentar o produto educacional (Caderno temático sobre violência escolar) aos docentes. Foram enviados a cinco docentes (05) a proposta do estudo, no intervalo de 28 de junho à 10 de julho de 2021, dentre eles se mostraram colaborativos e receptivos para participar do estudo, apenas (04) docentes.

Obtivemos retorno das entrevistas de (04) quatro participantes, três do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à faixa etária: 50% apresentou faixa etária entre 36-50 anos de idade, 25% entre a faixa etária 20-35 anos e, 25% entre 51-64 anos, conforme imagem:



**Fonte:** (ARAÚJO, 2021).

Quanto a formação acadêmica dos docentes, destacamos que (100%) apresentavam formação superior em diversas áreas do conhecimento: Geografia (Licenciatura), História, Ciências Sociais, Geografia (Licenciatura); e todos atuavam na esfera pública de Ensino da cidade de Campina grande-PB. Além disso, ressaltamos o tempo de atuação na área escolar, variando de 6 anos à 22 anos de experiência.

A análise estatística básica foi realizada em 10 perguntas das 18 vinculadas ao questionário do tipo semi-aberto, através do programa Excel Microsoft para algumas tabelas e gráficos, e oito foram descritas (perguntas e respostas).

No entanto, faz-se necessário evidenciar como se deu o processo de elaboração do questionário via *google forms*. Buscamos elaborar acordo com o objetivo geral e específicos do estudo, de maneira que o leitor/ avaliador(a) do

caderno temático pudesse analisar criticamente e contribuir de acordo com a prática docente e vivência da violência no cotidiano escolar. Foram elaboradas 20 ítems, com fins de identificar os dados sócio-demográficos, perfil do docente, questionamentos abertos e fechados sobre a problemática da violência escolar.

Para aplicação do questionário, buscamos contato com a gestora escolar para identificar o período adequado para aplicação do questionário (<https://forms.gle/WnEPv9GbicYKewoh9>) com os docentes. Em seguida, contatamos os professores através de email e criamos um grupo via *WhatsApp* para facilitar a comunicação. Logo após, enviamos os formulários via email para os docentes, contendo as informações sobre os procedimentos éticos e orientações gerais sobre a proposta.

O link do google forms foi composto por 20 ítems, de questões abertas e fechadas, numa propositiva sócio-demográfica e aspectos específicos relativas ao objeto de estudo: violência escolar (APENDICE A),

### **3.1.4 Dimensão: Análise Qualitativa Descritiva da Avaliação dos Professores sobre o Caderno temático**

O Caderno temático de orientação pedagógica teve cunho informativo e descritivo sobre a violência escolar, especificamente a interpessoal. Foi destinado aos docentes, discentes e responsáveis – pais e/ou família e comunidade escolar do Ensino Básico de Educação (Ensino Médio), público da cidade de Campina Grande-PB, bem como a todos que tiverem acesso ao mesmo (APENDICE - A).

Este material didático pedagógico surgiu, após o levantamento documental quanto às análises das cartilhas sobre a violência escolar. Com a finalidade de incentivar e propagar o referido material pedagógico para professores da escola pública de Campina Grande-PB e/ou Estado da Paraíba, propusemos refletir sobre a violência no contexto escolar de maneira propositiva, crítica e esclarecemos, não se configurou como guia ou orientação única. Ressaltamos que a aplicação ou não, deverá ser analisada de acordo com o contexto social e dinâmica de cada instituição escolar.

A primeira parte do caderno temático destinou-se à apresentação, finalidade do material, especialmente para destacar o objetivo do material didático, como foi evidenciado anteriormente.

Em seguida, destacamos o conceito de violência escolar e os impactos da

violência; tipos de violência no contexto escolar na atualidade. Por fim, apresentamos estratégias de enfrentamentos da violência na escola, sendo subdividido em três módulos: I) Caracterização do Contrato pedagógico; II) Propostas metodológicas sobre a violência interpessoal na escola; III) Atividades dirigidas por Professores e/ou Equipe técnica.

Quanto aos critérios de análises das respostas advindas do questionário de avaliação do caderno temático pelos professores, recorreremos aos critérios de Bardin (2004), e seguimos as etapas:

**Quadro 2 – Esboço das etapas do procedimento de análise dos dados:**

<b>ETAPAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA ANÁLISE</b>
<b>I Etapa</b>	Leitura dos conteúdos emitidos pelos professores que responderam ao questionário.
<b>II Etapa</b>	Codificação para a formulação de categorias de análises;
<b>III Etapa</b>	Recorte do material, em unidade de registro (palavra, frases) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico.
<b>IV Etapa</b>	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro.
<b>V Etapa</b>	Análise e interpretação dos conteúdos manifestos no material coletado sobre o material didático (Caderno temático sobre violência Escolar).
<b>VI Etapa</b>	Inferência e interpretação do material coletado baseado no referencial teórico.

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Por último, informamos, todas as fontes primárias e secundárias das referências favoreceram a análise das respostas emitidas pelos professores da instituição pública de ensino, bem como propiciou a elaboração do material didático pedagógico, considerando as lacunas e demandas atuais da problemática (violência escolar) no fazer do professor.

## CAPITULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Achados no levantamento de literatura

Os dados encontrados demonstram que a maioria dos estudos relativos à violência escolar são publicados em revistas nas áreas de educação, psicologia, saúde e economia, ratificando assim a perspectiva de que a violência escolar configura-se como multicausal e deve ser aprofundada no viés interdisciplinar, uma vez que está atrelada ao comprometimento da percepção no tocante à saúde (SILVA *et al.*, 2018), como também se insere no processo de exclusão nas práticas de violência relacionadas ao *bullying*, sendo caracterizado este último como:

A repetição e frequência de insultos e de agressões entre os pares, geralmente dirigida a um dos membros desses grupos, e cuja prática está de modo recorrente relacionada às diferenças sociais entre agressor e vítima, e se fortalece numa relação desigual de poder, a partir de diferenças sociais e físicas que são valorizadas/desvalorizadas nos grupos. (CRUZ; MACIEL, 2018, p. 294).

Sendo ratificado por Souza, Veiga Simão e Caetano (2014) ao conceituar o *bullying* como um comportamento debilizado, hostil, consciente, intencional e sistemático, envolvendo um ou mais pessoas, com o intuito de ferir o outro. A partir de Cruz e Maciel (2018), verificamos a articulação da violência interpessoal (*bullying*) entre as disparidades sociais do agressor e de quem sofre a agressão, por meio de distinções a partir das características físicas e sociais nos grupos. Logo, destacamos a violência como multifacetada e que possui diversas influências e causas, sendo essencial a ampliação dos conhecimentos.

Aprofundaremos as discussões no quadro a seguir, apresentando os aspectos considerados para o processo de seleção e análise dos dados:

**Quadro 3** - Elementos gerais dos artigos encontrados e selecionados na pesquisa

AUTORES	TÍTULO	REFERÊNCIA DA REVISTA CIENTÍFICA	OBJETIVOS
Silva <i>et al.</i> (2018)	Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes	Revista Ciência & Saúde Coletiva	Verificar a associação entre autopercepção negativa em saúde e violência escolar em adolescentes estudantes do município de Olinda-PE.

Cruz e Maciel (2018)	Excluir, xingar, bater: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba	Psicologia Escolar e Educacional	Analisar as repercussões do fenômeno nas interações da realidade escolar.
Neto Barreto (2018)	(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso	Educação Pesquisa	Identificar os fatores capazes de produzir a disciplina e minimizar a violência, bem como obter mais clareza sobre os processos por meio dos quais essa ordem pode ser produzida.
Silva e Assis (2017)	Prevenção da violência escolar: uma revisão de literatura	Educação pesquisa	Levantamento bibliográfico sobre prevenção da violência escolar, por meio de revisão sistemática realizada em periódicos nacionais e internacionais, sem delimitação temporal, a partir de artigos indexados em bases multidisciplinares e da saúde.
Giordani <i>et al.</i> (2017)	Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública	Psicologia Escolar e Educacional	Investigar a percepção de estudantes e de professores acerca da violência no espaço escolar.
Becker e kassouf (2016)	Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar	Nova economia	Analisar alguns fatores do ambiente escolar que podem levar à ocorrência de um ato agressivo cometido por um aluno na escola.

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Silva *et al.* (2018) discutem que a violência na sociedade atual apresenta diversas facetas, relacionando-se pelas características do poder sobre o outro, das conquistas pessoais ou de superioridade que retratam várias formas de agressões no campo físico ou simbólico.

No contexto escolar acontecem trocas culturais, interação e aceitação de diferenças e, nesse sentido, perpassam os conflitos de violência, seja física, seja psicológica, conforme Villela *et al.* (2010). Nessa contextualização, Silva *et al.* (2018) associam a autopercepção em saúde, especificamente, quanto aos crescentes expositores à violência e à autopercepção negativa em saúde no município de Olinda-PE.

Quanto ao aspecto metodológico, identificamos que se tratou de um estudo

transversal, descritivo e analítico, tendo como resultado a prevalência de autopercepção negativa em saúde dos adolescentes no Nordeste.

Cruz e Maciel (2018), a partir do conceito de Representação Social (RS), analisam as repercussões do fenômeno das interações da realidade escolar no ensino fundamental. Os dois autores partem do pressuposto de que a violência é um fenômeno dinâmico e mutável, repleto de significados, reforçando a ideia sobre a conceitualização da violência a perspectiva de Abramovay (2006), segundo o autor, ela ocasiona prejuízos nas esferas dos danos físicos, emocionais e simbólicos.

Portanto, torna-se essencial a discussão da violência como expressão do cotidiano e das práticas sociais, sendo considerada assim um tema transversal à educação, pois a dinâmica interativa sugere um movimento que propicia conflitos e confrontos interpessoais, conforme apontam Cruz e Soares (2012). Os resultados encontrados em Cruz e Maciel (2018) indicam que os alunos apontaram os tipos de violências e suas intensidades, sendo verificado: expressões mais brandas (apelidos e xingamentos), bem como mais intensas (morte/sangue).

Além disso, foram citadas expressões que sinalizaram a violência física (bater/espancar) e a verbal (apelidos/xingar) no cotidiano da escola. Tais indicadores aproximam-se dos resultados encontrados em Lima *et al.* (2013), ao declararem que os alunos inserem os sentidos da violência no âmbito relacional, considerando os aspectos afetivos e psicossociais, o que comunga com as ideias de Sposito (2001), o qual propõe que a violência na escola se relaciona com as esferas sociais em que o sujeito está inserido.

Neto e Barreto (2018) discutiram a (in)disciplina e a violência na perspectiva etnográfica por meio de estudo de caso, visando identificar os fatores capazes de produzir a disciplina com intuito de diminuir a violência e compreender as situações de violência. Nesse sentido, propõem-se intervenções pedagógicas considerando os diversos segmentos escolares, o trabalho solidário e coletivo, a organização do currículo e o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que as desigualdades sociais não findissem em desvantagens escolares.

Os resultados indicaram algumas medidas de controle sobre a violência e a (in)disciplina, possibilitando assim que a instituição escolar tivesse a capacidade de produzir um ambiente harmônico e modificasse a sua cultura. As ações foram perceptíveis no estabelecimento de combinados (pactos) com os diversos segmentos da escola e na condução e reestruturação do projeto pedagógico da



escola – articulação da atividade de gestão com o estímulo à atividade dos professores.

Diante do exposto discutidos por Neto e Barreto (2018), as práticas interventivas aconteceram no período de maio/2009 a outubro/2010, de forma sistemática, e os casos de incidência da violência e de indisciplina – atrelados aos indicadores faixa etária, gênero, pertencimento étnico-racial e faixa de escolaridade dos alunos – tiveram diminuição.

Silva e Assis (2018) aprofundam a discussão sobre a prevenção da violência escolar numa revisão sistemática em periódicos nacionais e internacionais sem estabelecimento temporal, nas bases de investigação: BVS, PubMed, Eric, Scielo, Web of Science e Sociological, Abstracts. O referido estudo selecionou (33) trinta e três artigos, os quais discutem estratégias de prevenção e enfrentamento da violência em nível escolar, visando ao estabelecimento de relações democráticas, favorecendo assim, a convivência e o respeito às diferenças.

Giordani *et al.* (2017) apresentam uma investigação sobre a percepção dos estudantes e professores acerca da violência escolar na esfera pública de ensino, utilizando a metodologia qualitativa por meio dos grupos focais com docentes e discentes. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, e os resultados obtidos discorrem que a violência se apresenta como multifacetada atrelada às ocorrências escolares, sendo identificados distintos tipos de violência: verbal, física, intra e extrafamiliar. Além disso, verificaram-se distinções nas discussões em cada grupo (professores e alunos), sendo tomadas decisões pela gestão da escola a fim de resolver os conflitos. Para tanto, destacaram a relevância de implantar projetos interventivos com foco nas relações sociais entre os adolescentes e a formação de professores – equipe diretiva para manejo das situações de conflitos.

Becker e Kassouf (2016) analisam a relação do comportamento agressivo dos alunos no ambiente escolar, sendo identificados principalmente os fatores ambientais que levam ao ato agressivo. Os autores citados adotaram um modelo *logit* de efeito fixo, em que os gestores monitoravam os episódios de violência na escola. Portanto, as propostas interventivas visaram à socialização e à reestruturação dos comportamentos, já que promover a justiça punitiva ou o monitoramento do evento violento não solucionaria a diminuição dos eventos de violência física, patrimonial e outros. Os resultados de Becker e Kassouf (2016)

indicam que os episódios de violência são elevados com alunos com traços de violência.

Aprofundando as discussões na perspectiva inclusiva, apresentaremos o Quadro 3 abaixo:

**Quadro 4 - Elementos destacados nos artigos sobre a inclusão e exclusão escolar**

TIPO DE DOCUMENTO	QUANTIDADE	REVISTA	AUTORES
ARTIGOS	03	Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Educação; Educação & Sociedade.	Moura e Tamboril (2018); Bezerra (2017); Souza, Nonato e Bigalho (2017).

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Os artigos encontrados adotando o critério de inclusão e exclusão no viés escolar, direcionado para o estudo étnico-racial de um grupo de estudantescotistas, investigando a experiência de escolarização (MOURA; TAMBORIL, 2018). Adotou-se o estudo de cunho qualitativo destacando o processo de desigualdade social vivenciado pelos grupos minoritários, a partir do princípio meritocrático nas cotas. Destacamos o fundamento da psicologia sobre a análise dos processos de inclusão/exclusão dos estudantes beneficiários de políticas, vinculados às instituições.

Bezerra (2017) estabelece as discussões visando compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema público de ensino brasileiro, após a década de 1990, com o fundamento teórico- metodológico de Pierre Bourdieu.

Foi realizada pesquisa de campo em uma sala de recursos multifuncionais sobre os resultados das pesquisas produzidas no Brasil. Diante do estudo, verificou-se que a inclusão de alunos com deficiência nas e pelas escolas comuns ainda demonstra um aspecto seletivo e estigmatizante. Tal perspectiva contribui para a reprodução e a legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, destacando-se o processo de exclusão presente na escola.

Souza, Nonato e Bicalho (2017) dialogam sobre a educação escolar no âmbito das instituições prisionais femininas em quatro locais de Minas Gerais. O critério metodológico (instrumentos para coleta de dados) foi a elaboração do

formulário socioeconômico, a análise dos projetos pedagógicos e a entrevista. Destacamos que a análise dos dados foi baseada nas categorias inclusão/exclusão, que configuram a situação de privação de liberdade.

#### 4.2 Análise documental das cartilhas

Delimitamos a pesquisa na plataforma *Google School* no intervalo de tempo – 2010-2016, por considerar elevado o volume de literatura publicada na área técnico-científica (Lambert e Barreiro, 1996) sobre a temática atrelada às cartilhas, sendo obtido 10.400 resultados com os descritores: cartilha; violência escolar. Além disso, delimitamos o referido intervalo de tempo após identificação do avanço da violência, especialmente, índices de homicídios no Nordeste Brasileiro, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – (BRASÍLIA, 2016).

Foram encontrados seis cartilhas, sendo três do ano de 2010, duas do ano de 2011 e duas de 2016, conforme tabela 1 abaixo:

**Tabela 1** – Demonstrativo quantitativo das cartilhas

ANO	QUANTIDADE DE CARTILHAS
2010	03
2011	02
2012	00
2013	00
2014	00
2015	00
2016	02

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

A tabela 1 demonstra que a produção de cartilhas vinculadas à violência escolar apresentou maior concentração de publicação a partir dos anos de 2010 e 2011, tendo uma diminuição no intervalo de 2012-2015 e apenas em 2016 houve novas contribuições com novas cartilhas.

Houve maior interesse pela discussão da temática nos artigos científicos e materiais didáticos, como: cartilhas de orientação com fins de prevenção ou não, sendo ratificado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLASCO) em parceria com o Ministério de Educação e a Organização dos Estados

Interamericanos (OEI), realizada em 2015, constatando aumento na violência física ou verbal, atingindo 42% dos alunos da rede pública de ensino. Além disso, o estudo (BRASIL, 2016) alertou que a discriminação, ameaças e xingamentos são considerados atos violentos e podem evoluir para agressões mais graves.

Buscamos, então, analisar os tipos de cartilhas identificadas e seus objetivos, conforme a quadro 4:

**Quadro 5 – Demonstrativo qualitativo das cartilhas**

ANO	TÍTULO DO MATERIAL	AUTOR	OBJETIVOS
2010a	Cartilha 1. Projeto Juventude e prevenção da violência: escolas seguras	BRASIL	Reunir conhecimentos teóricos e práticos para orientar e inspirar a realização de projetos de prevenção da violência entre jovens. Pretende oferecer novos pontos de reflexão, sugerir perspectivas e modos de fazer compatíveis com o princípio de que segurança pública se faz com informação, integração e, acima de tudo, pautada pela garantia. Proposta inspirada no Programa Nacional de Segurança.
2010b	Cartilha 2. Enfrentando à violência na escola	PARANÁ	Propõe-se refletir sobre o papel da educação na prevenção ao enfrentamento à violência na escola e propiciar subsídios teóricos e metodológicos através de artigos, sugestões de livros, filmes e sítios, aos profissionais da educação.
2011c	Cartilha 3. <i>Bullying</i> . Projeto Justiça nas Escolas	SILVA	A cartilha oferece informações claras e objetivas a todos que, de alguma forma, tomam contato com os efeitos terríveis desse comportamento ao qual se deu o nome de <i>bullying</i> .
2011d	Cartilha 4. <i>Bullying</i> não é brincadeira.	ESCOREL <i>et al.</i>	Refletir sobre o fenômeno <i>bullying</i> , considerando suas facetas e consequências (psicológicas, pedagógicas ou jurídicas). Trata-se de sensibilizar educadores, famílias, profissionais das diversas áreas do conhecimento e sociedade em geral para a importância de um trabalho educativo (preventivo).


2016f	Cartilha 5. Educação: semente para um mundo melhor	Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG)  BRASÍLIA, 2013);	Permite fornecer informações e cooperar para a atuação dos agentes em um diálogo ativo e aberto. As relações nas escolas e as transformações em seus espaços são dinâmicas, surgindo indagações constantes. Há de se observar que, embora os estabelecimentos de ensino apresentem problemas comuns, as especificidades de cada escola e suas devidas realidades devem ser consideradas e respeitadas.
2016g	Cartilha 6. A justiça restaurativa no ambiente escolar	Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ)  (PASSOS e RIBEIRO, 2016).	Objetivou ampliar o diálogo, apoiar docentes, discentes, equipes técnicas e de apoio; comunidade; visando discutir sobre mecanismos de diminuir conflitos e transformar o contexto escolar, afastando a violência.


**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)



Destacamos que os sete documentos encontrados e analisados neste trabalho se configuram na modalidade de cartilhas, sendo trabalhos oriundos dos seguintes autores/ entidade: Ministério de Justiça (BRASIL, 2010), da Secretaria de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2010); Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação / Diretoria de Tecnologia Educacional (BRASÍLIA, 2010); Conselho Nacional de Justiça (SÃO PAULO, 2011); Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) – (BRASÍLIA, 2013); Ministério Público do Estado de Minas Gerais (BELO HORIZONTE, 2016); Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (PASSOS e RIBEIRO, 2016).

Nesse sentido, de acordo com o interesse da pesquisa, nos dedicamos analisar de que forma os autores discutem a violência (aporte teórico), os objetivos e a finalidade das cartilhas, a identificação do público-alvo, os instrumentos adotados e, por fim, aos resultados. Salientamos que essa análise esteve vinculada às categorias teóricas estabelecidas ao longo do referido trabalho, sendo: 1) conceito de violência escolar vinculado às cartilhas, 2) os tipos de violência apresentado nas cartilhas; 3) Subjetividade e educação; 4) Violência escolar e prática pedagógica do(a) professor(a), 5) Estratégias sobre a violência escolar e articulação multidisciplinar; 6) Proposta pedagógica inserida nas cartilhas, conforme quadro abaixo:


Quadro 6 - Categorias de análise das cartilhas X Autores


Categorias teóricas	Autores
<p>I - Violência escolar</p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> (Gomes, 2010; Sposito, 2002; Alcalay, 2009; Abramovay, 2004, 2006, 2009; Secretaria Estadual de Educação, 2009); Debarbieux e Blaya, 2002); Monelvado, 2004);</p> <p><b>Cartilha 2.</b> Lei. 11.525/ 07 (Legislação na área da infância e da juventude); BRASIL, 2008)</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Escorel (2011) – explica o conceito de violência atrelado ao fenômeno do <i>bullying</i> no campo escolar.</p> <p><b>Cartilha 4.</b> (Silva, 2010, p.7) – delimita-se a explicação sobre comportamentos agressivos, denominada como <i>bullying</i> – “Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas”.</p> <p><b>Cartilha 5.</b> Violência atrelada a garantia dos direitos da criança/ adolescente, sendo verificado em “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, art 5º).</p> <p><b>Cartilha 6.</b> Aborda-se o conceito de violência abrangendo “toda a conduta considerada dissonante. Os episódios de violência em escolas são praticados: contra bens materiais e contra pessoas” (PASSOS e RIBEIRO, 2016, p.45).</p>

<p><b>II – Os tipos de violência</b> apresentados nas cartilhas</p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> Violência física, verbal, humilhações (bullying e cyberbullying) - interpessoal por meio de mediação de conflitos na escola “os próprios grupos de alunos, a fim de criar responsabilidades e tentar satisfazer as necessidades dos jovens mediante o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo (Gomes, 2010, p. 25; Alcalay, 2009)</p> <p><b>Cartilha 2.</b> Familiar e <i>Bullying</i> (Cunha e Weber, 2007, p.68)</p> <p>Violência física, psicológica, sexual, exploração sexual, negligência (Cunha e Weber, 2007, p. 101)</p> <p>Violência verbal, física, racial e a discriminação (Cunha e Weber, 2007, p. 122)</p> <p>Violência física, psicológica, sexual e moral (Cunha e Weber, 2007, p. 131)</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Escorel (2011) destaca as causas e consequências do <i>bullying</i>, considerando o viés psicológica, pedagógica e jurídica.</p> <p><b>Cartilha 4.</b> Silva (2010, p. 7-8) – violência de tipologia <i>bullying</i>.</p> <p><b>Cartilha 5.</b> MPMG (2016) destaca a violência física, psicológica, negligência; violência sexual, discriminação de raça e/ou raça/etnia (p. 51). <i>Bullying e Cyberbullying</i> (p. 39).</p> <p><b>Cartilha 6.</b> Violência física, psicológica, <i>bullying</i> (PASSOS e RIBEIRO, 2016, p. 59).</p>
---	--

<p><b>III - Subjetividade e educação</b></p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> (Narduce, 2004; Abramovay, 2004; Ortega e Rey, 2002; Monelvado, 2004; Debarbieux e Blaya, 2002);</p> <p><b>Cartilha 2.</b> Lei. 8069, 13/07/1990 discute sobre o conteúdo que trata dos direitos da criança e do adolescente. (Buoro, 1999; Chauí, 1996/1997; Castanho e Oliveira, Pavez, Schilling, 2002; SCHILLING, 2005; SPOSITO, 2001;; MAIA, 2007; FOUCAULT, 1999<sup>a</sup>; VAZ, 2003; AQUINO, 1996a, 1996b; AQUINO, 1999; LOURO, 1997; PRATA, 2003)</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Escorel (2011) destaca que a relação entre subjetividade e educação ao descrever os sinais e sintomas do ato do <i>bullying</i>. Exemplo: “Não quer ir à escola; apresentar baixo rendimento escolar; abandono dos estudos; problemas interpessoais” (p. 3).</p> <p><b>Cartilha 4.</b> (Silva, 2010, p. 11);</p> <p><b>Cartilha 5.</b> Subjetividade relacionada ao comportamento indisciplinar, sendo apresentado como a escola intervém nessa problemática diante vários comprometimentos nos resultados. Sendo assim, destacado que a escola deve articular juntamente com o <b>Conselho Escolar, órgãos colegiados</b> composto pela comunidade escolar e local, e <b>Rede de Proteção Integral</b>, conforme referencia o art. 14 da LDBEN.</p> <p><b>Cartilha 6.</b> Subjetividade vinculada a crítica da justiça restaurativas, sendo verificado em “ortaleceram a ideia de realização da justiça como resposta justa ao crime ou ato danoso, sem deixar de valorizar a subjetividade de todos os envolvidos, pressupondo o reconhecimento de sua dimensão (inter) pessoal que não se funde com a definição do tipo penal (crime)” (PASSOS e RIBEIRO, 2016, p. 29).</p>
<p><b>IV - Violência escolar e prática docente</b></p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> (ILANUD, 2010; Abramovay, 2006, 2009).</p> <p><b>Cartilha 2.</b> (Milstein e Mendes, 1999)</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Escorel (2011) – não citado nenhuma demanda sobre a violência escolar e prática do professor;</p> <p><b>Cartilha 4.</b> (Silva, 2010, p. 14) – os professores podem auxiliar a violência (<i>bullying</i>) ao estimular a expressar</p>



	<p>de habilidades que favoreçam a autoestima e a construção de uma identidade social para uma cidadania plena.</p> <p><b>Cartilha 5.</b> Evidencia que “os professores enfrentam desafios diários na rotina escolar, desde uma conversa paralela durante a aula até casos de <b>violência</b> na escola e na família (MPMG, 2016, p. 16).</p> <p><b>Cartilha 6.</b> Relação entre a prática docente e discente, sendo visualizado em “ambos saem transformados desta interação. Em um sistema que se reproduz a violência, é de se esperar o seu aumento, mas quando ocorre o contrário, e o ambiente é respeitoso e acolhedor, os vínculos podem ser mais fortes e a confiança pode se estabelecer por meio da redução das tensões e conflitualidade (PASSOS e RIBEIRO, 2016, p.16).</p>
<p>V - Enfrentamento da violência</p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> (Monelvado, 2004; Debarbieux e Blaya, 2002; Abramovay, 2004, 2009; Narduce, 2009; Ortega e Del Rey, 2002; Ilanude, 2010);</p> <p><b>Cartilha 2.</b> (Paraná, 2005; Brasil, 2006).</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Escorel (2011) – destaca que as escolas devem “investir mais na prevenção, através do esforço permanente de sua equipe, procurando incluir nas suas práticas educacionais diárias e atividades externas, temas para discutir com a família e os alunos” (p. 9);</p> <p>Integração família-escola e aluno para o enfrentamento da violência, visando “coibir as manifestações da violência dentro da escola” (p. 9);</p> <p><b>Cartilha 4.</b> (Silva, 2010b, p. 12) ressalta a relação quanto ao papel da escola para evitar o <i>bullying escolar</i> – acionar à família, Conselhos tutelares, Órgãos de proteção da criança e do adolescente.</p> <p><b>Cartilha 5.</b> O enfrentamento da violência devem ocorrer por meio dos “momentos pedagógicos e oportunidades de desenvolvimento do diálogo, tolerância, respeito mútuo e valorização do outro. Professores e alunos devem ser parceiros em uma caminhada rumo à promoção de um espaço escolar acolhedor, próximo, democrático, responsável e participativo” (MPMG, 2016, p. 16).</p> <p><b>Cartilha 6.</b> Enfrentamento da violência por meio da resolução de conflitos – Sistema retributivo e restaurativo, sendo esta última baseada na “metodologias utilizadas para a transformação das relações, encontrando seu fundamento nos direitos humanos e tomando em consideração o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin” (PASSOS e OLIVEIRA, 2016, p.19).</p>

<p><b>VI – Ênfase</b></p> <p>Proposta pedagógica inserida nas cartilhas</p> 	<p><b>Cartilha 1.</b> Proposta pedagógica e metodológica baseada de arte-educação, por meio do projeto Corre Beco – que objetivou oportunizar aos alunos conhecer a comunidade, cultura, identidade, diversidade patrimonial natural e do histórico étnico-cultural, permitindo assim intervenção e transformação social (ABRAMOVAY, 2004).</p> <p><b>Cartilha 2.</b> Fundamento teórico-metodológico – “<b>Pedagogia da completude</b>”, que se baseia na necessidade de vigilância constante, de controle rígido, extensivo ou pormenorizado do que acontece no cotidiano escolar. Exemplo: nas enraizadas homogeneizações de sentidos e usos do tempo ou do espaço escolar” (RATTO, 2007, p. 47).</p> <p><b>Cartilha 3.</b> Proposta pedagógica que evidencia o protagonismo juvenil; Implantação das regras <i>anti-bullying</i> por meio do regimento interno da escola. Campanhas persistentes visando a cultura de paz e o respeito às diferenças.</p> <p><b>Cartilha 4.</b> Não enfatiza proposta pedagógica. Destaca as providências efetivadas pela direção da escola aos órgãos competentes, como: Conselho tutelares e órgãos de proteção à criança e ao adolescente.</p> <p><b>Cartilha 5.</b> Prática pedagógica vinculada ao propositiva crítica do conhecimento, destacando a visão do professor como um “semeador e formador de cidadãos, contribuindo com a construção do pensamento crítico” (MPMG, 2016, p. 16).</p> <p><b>Cartilha 6.</b> “Baseado nos direitos humanos e tomando em consideração o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin” (PASSOS e OLIVEIRA, 2016, p. 19).</p>
---	--

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Percebemos que as cartilhas encontradas apresentam proposições vinculadas à violência no viés remediativo, destacando os subsídios teóricos e metodológicos por meio de artigos científicos, bem como os fundamentos teóricos relativo à valores, como tolerância e respeito, considerando a importância do diálogo ativo como estratégia de resolução dos episódios de violência no contexto escolar. E ao termos as análises dos estudos visualizados exposição da violência escolar no viés preventivo de forma discreta e/ou insuficiente para os índices na atualidade no âmbito escolar.

Com a finalidade de estabelecer uma propositiva de orientação aos professores no viés preventivo, buscamos a partir dos investimentos na pesquisa documental (análise das cartilhas), propor como produto educacional – a elaboração de Caderno de orientação sobre a violência escolar, reunindo de forma

sistemática e aprofundada as estratégias preventivas adotadas pelos teóricos nos últimos dez anos.

Destacamos, ainda que a intenção de elaborar um caderno temático com viés inovador buscou incentivar os docentes e comunidade acadêmica para ampliar a conceituação e formas de enfrentamento da violência, embasando-se nas políticas públicas e intersetoriais atreladas à garantia do direito, a equidade, a noção de justiça, isto é, discutir pautada no viés dos temas transversais.

Ainda retomando as análises documentais, verificamos que a cartilha nº1 - “Projeto Juventude e prevenção da violência: escolas seguras” (BRASIL, 2010a), descreve de maneira objetiva e didática, o conceito sobre violência escolar, baseada em autores como: Abramovay (2009), Monelvado (2004), Debarbieux (2001), explanando que a violência é oriunda de diversos aspectos e é multicausal, sendo assim analisada numa condição ampliada. O referido documento é composto por fundamentos teóricos e práticos sobre as estratégias de intervenção diante da violência escolar, com destaque para o viés preventivo. Ela é dividida em alguns tópicos, sendo seis partes: I parte: “O que é esta cartilha?”; II parte – “Juventude e prevenção da violência”; III parte – “Por onde começar?”; IV parte – “Como fazer?”; V parte – “Saiba mais”; e VI parte – “Créditos e ficha técnica”.

Observamos que a cartilha intensifica a discussão sobre a violência com o estabelecimento de acordos e combinados entre professores-alunos e alunos-alunos no contexto escolar, como:

a criação de normas e regras, as relações sociais estabelecidas entre os atores (aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, professor-direção, professor-família) e destes com o espaço, também interferem no cotidiano escolar devem ser repensadas (BRASIL, 2010a, p. 8).

Logo, o referido material ofereceu novas reflexões baseado na segurança pública, visando a garantia dos direitos dos cidadãos e a ampliação das políticas públicas que favoreçam formulações e execução de propostas de segurança que não sejam restrita ao sistema jurídico criminal.

Ressaltamos ainda que, Brasil (2010, p. 5) destaca que o “combate à violência será eficaz quanto mais houver a combinação de estratégias de prevenção”, por meio de construção de convivência pacífica e democrática na

escola. O termo combater significa *bater-se contra*, e na configuração atual de enfrentamento da violência não se considera estratégia adequada, uma vez que ratifica a reprodução de ações repressivas, conforme destaca Charlot (2002). Sendo assim, no documento (cartilha nº1) observamos essa crítica em relação as dimensões de violência no espaço escolar, no tocante ao enfrentamento aos diversos tipos de violência, sendo assim ratificada por Charlot (2002, p. 436):

concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem mais entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se torna impossível.

Para tanto, visualizamos a relevância do desenvolvimento de ações sistemáticas com todos os sujeitos da escola: professores, alunos, funcionários; pois, destacamos a capacidade de a escola e seus agentes gerenciarem e suportarem situações de conflitos, sem intensificar a pressão institucional ou simbólica com os discentes.

Quanto as estratégias de prevenção supracitadas, destacamos: identificação dos principais conflitos e manifestações de violência existente na escola; principais relações estabelecidas entre os atores escolares; recomendações e sugestões de estratégias e experiências realizadas em comunidades marcadas por elevado índices de violência.

Ressaltamos que, Brasil (2010) recomenda estratégias de prevenção da violência e promoção de convivência pacífica atreladas com a realidade de cada escola. Isto é, os processos de elaboração das propostas de trabalho dependerá das influências sociais, econômicas e culturais daquela comunidade no entorno e/ou escolar; considerando ainda que, se o maior índice de violência na escola for entre alunos-alunos; alunos-professores, deveria se intensificar o fortalecimento de vínculo e a comunicação assertiva entre os sujeitos daquela localidade (espaço escolar – sala de aula/ pátio).

Sendo assim, o autor supracitado propõe algumas estratégias visando a promoção de convivência pacífica nas escolas, sendo selecionadas algumas que se remetem ao objeto de estudo do referido trabalho, como:

**Quadro 7** - Estratégias, objetivos e orientações identificados na cartilha 1 (BRASIL, 2010a).

Estratégias	Objetivos	Dicas
<p><b>1. Construção Coletiva das Normas e Regras de Convivência Escolar (p. 11)</b></p>	<p>Criar condições para que os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar participem e se envolvam na construção de regras de convivência, por meio das instâncias da gestão escolar: Conselho escolar, Associação de Pais e mestres; Criação de fóruns participativos (p. 12).</p>	<p>Realizações de reuniões no espaço e horário mais favorável a realização;</p> <p>Envolver e motivar os participantes da comunidade escolar (familiares, alunos, professores, funcionários);</p> <p>Diretrizes na escola baseado na “economia normativa”, visando a manutenção do que é indispensáveis ao ambiente escolar com todos os membros.</p> <p>Fomentar espaços de discussões, saberes e propostas;</p> <p>Criação de formas de disseminação das regras e normas entre toda a comunidade escolar (p. 12).</p>

Estratégias	Objetivos	Dicas
<b>2. Escola e a Rede de Proteção Social (p. 14)</b>	Destacar que a escola é instituição conectada as instâncias sociais, e estas por sua vez, as problemáticas sociais circundam o espaço escolar (in)diretamente (p. 14).	<p>Mapear e articular com os dispositivos de saúde, assistência social, educação, associação de bairro e religiosas, conselho tutelar;</p> <p>Conhecer os atributos legais e os trabalhos desenvolvidos por essas instituições;</p> <p>Convidar as instituições parceiras para participar do planejamento das atividades da escola.</p> <p>Participar de reuniões e fóruns locais, municipais e redes sociais (p. 14).</p>
<b>3. Programa Anjos da Escola (p. 17).</b>	As atividades de proteção englobam a melhoria do sistema público de iluminação próximo da escola, a otimização da segurança do trânsito, um melhor acesso às escolas mediante a desobstrução das ruas utilizadas para o deslocamento dos alunos e a limpeza dos lotes ao redor das escolas (p. 17).	Criação dos bancos de dados oficiais para coletar informações sobre a violência escolar (p. 17).
<b>4. Ressignificação do Uso do Espaço Escolar (p. 18).</b>	Proposta busca promover a ressignificação do uso do espaço baseado em proposta pedagógica que pretende recuperar ou construir entre os participantes da vida escolar o sentimento de pertencimento (p. 18).	Realização de obras de infraestruturas, recuperação dos materiais e equipamentos depredados (p. 18).

<p><b>5. Gestão Inovadora: Direção, Equipe Técnica e Funcionários</b> (p. 19).</p>	<p>Reflexão sobre a gestão e articulação entre os profissionais (técnicos e funcionários) para criar condições favoráveis a corresponsabilidade consciente, partilha e solidária (p. 19).</p>	<p>Papel do diretor numa perspectiva articulada, visando as mudanças de situações críticas e construção de projetos coletivos.</p> <p>Inserir no projeto político pedagógico e horário de trabalho temáticas transversais, como: cultura de paz, prevenção da violência, mediação de conflitos e convivência escolar.</p> <p>Promoção de cursos de capacitação aos membros da comunidade escolar sobre resolução de conflitos e formas de combater discriminações.</p> <p>Ações sistemáticas da direção e equipe técnica no sentido de identificar os alunos com dificuldades de socialização, e anteciparem aos conflitos (p. 20).</p>
<p><b>6. Projeto Corre Beco</b> (p. 21).</p>	<p>Ofertar a oportunidade aos alunos de conhecer e valorizar sua comunidade, sua cultura, sua identidade, sua história, assim como a diversidade do patrimônio natural e do histórico étnico-cultural, contextualizando esses conhecimentos para permitir maior possibilidade de inserção, intervenção e transformação social (p. 21).</p>	<p>Elaboração de proposta pedagógica baseada na metodologia de arte-educação.</p> <p>Ações multidisciplinares com terapeuta visando trabalhar com os membros da comunidade escolar (p. 21).</p>

<p><b>5. Gestão Inovadora: Direção, Equipe Técnica e Funcionários</b> (p. 19).</p>	<p>Reflexão sobre a gestão e articulação entre os profissionais (técnicos e funcionários) para criar condições favoráveis a corresponsabilidade consciente, partilha e solidária (p. 19).</p>	<p>Papel do diretor numa perspectiva articulada, visando as mudanças de situações críticas e construção de projetos coletivos.</p> <p>Inserir no projeto político pedagógico e horário de trabalho temáticas transversais, como: cultura de paz, prevenção da violência, mediação de conflitos e convivência escolar.</p> <p>Promoção de cursos de capacitação aos membros da comunidade escolar sobre resolução de conflitos e formas de combater discriminações.</p> <p>Ações sistemáticas da direção e equipe técnica no sentido de identificar os alunos com dificuldades de socialização, e anteciparem aos conflitos (p. 20).</p>
<p><b>6. Projeto Corre Beco</b> (p. 21).</p>	<p>Ofertar a oportunidade aos alunos de conhecer e valorizar sua comunidade, sua cultura, sua identidade, sua história, assim como a diversidade do patrimônio natural e do histórico étnico-cultural, contextualizando esses conhecimentos para permitir maior possibilidade de inserção, intervenção e transformação social (p. 21).</p>	<p>Elaboração de proposta pedagógica baseada na metodologia de arte-educação.</p> <p>Ações multidisciplinares com terapeuta visando trabalhar com os membros da comunidade escolar (p. 21).</p>



<p><b>7. Valorização da Representatividade Estudantil</b> (p. 22)</p>	<p>O exercício do protagonismo estudantil nas ações / experiências no cotidiano escolar, oportunizando o desenvolvimento de capacidades e habilidades do aluno (p. 22).</p>	<p>Instauração de criação de Grêmios estudantis, sendo espaço de aprendizagem, cidadania, responsabilidade, convivência e de luta por direitos (p. 22).</p>
<p><b>8. Mediação de Conflitos na Escola</b> (p. 26)</p>	<p>Discutir sobre a mediação de conflitos na perspectiva de restaurar a comunicação entre os membros da comunidade escolar (p. 26).</p>	<p>A técnica de mediação de conflitos pode ser utilizada com os alunos, em grupos específicos (pequenos), a fim de criar responsabilidades e promover um espaço solidário, cooperativo e humanista (p. 26).</p>
<p><b>9. Relação entre Estudantes e Professores</b> (p. 26)</p>	<p>Discutir sobre a relação de afeição, confiança, amizade e respeito estabelecida entre alunos e professores (p. 27).</p>	<p>Adotado como recurso o filme <b>“Entre os Muros da Escola”</b>, que retrata os conflitos com um professor, localizado num espaço de periferia de Paris (p. 27).</p>
<p><b>10. Valorização dos professores</b> (p. 29)</p>	<p>Refletir sobre o papel do docente e as suas respectivas reivindicações, propiciando condições favoráveis no trabalho, contribuindo assim para acolhimento, suporte e condições do trabalho (p. 30).</p>	<p>Criar mecanismos e canais de discussão para que os professores se posicionem nas decisões da escola, aproximando-se dos gestores e técnicos da escola.</p> <p>Possibilitar apoio psicológico através das parceiras com os dispositivos políticos públicos de saúde, profissionais e entidades de ensino superior.</p> <p>Favorecer a autonomia para que se executem projetos específicos (extraclasse).</p> <p>Formação docente continuada visando</p>

		atualização do mesmo nas temáticas que não estejam familiarizados, como a mediação de conflitos.  Estimular a relação próxima entre professores-alunos (p. 30).
<b>11. Importância da Participação da Família e da Comunidade</b> (p. 31)	Delimitar os papéis da família junto à comunidade escolar, esclarecendo que os papéis são interdependentes e complementares (p. 31).	Ampliação das configurações familiares;  Inserir estratégias diversas para atrair a família em outras atividades da escola;  Troca de conhecimento sobre o andamento da vida escolar (p. 31).

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

O Quadro 6 remete às propostas efetivas em relação às estratégias com docentes, discentes e equipe técnica da comunidade escolar, sendo evidenciada a formação continuada com os professores visando a mediação de conflitos diante da violência escolar e o desenvolvimento de projetos extraclasse com os discentes. As referidas práticas coadunam com Tardif (2004), que esclarece a necessidade da formação sistemática, vinculada aos diversos temas da atualidade para o docente, considerando que a escola é um microsistema inserido no contexto amplo de transformações sociais e culturais.

Destacamos ainda que Brasil (2010a) ratifica as contribuições no âmbito das políticas públicas vinculadas ao campo da assistência social com o envolvimento da rede de proteção social, inserido no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) atreladas ao campo educacional.

O SUAS se insere no Sistema de Proteção Social amplo, denominado Seguridade Social, que possibilita o desenvolvimento de ações na assistência social, organizada de modo descentralizada e participativa (BRASIL, 2005). Para tanto, as políticas de assistência e de educação, em sua teoria, encontram-se articuladas e discutem sobre a defesa de políticas públicas que contemplam o compromisso

social (GUARESCHI e MIRON, 2017), visando a construção da sociedade democrática em defesa das políticas públicas, a fim de garantir os direitos sociais num espaço social desigual, conforme Gonçalves (2010).

Evidenciamos deliberações em municípios e capitais específicas, como em Porto Alegre, em 2000, ao promulgar a Lei. Nº 8.541, a qual instituiu o Programa de Prevenção da Violência nas escolas na rede municipal de ensino. Além disso, promoveu o Fórum Municipal de Prevenção da Violência, associado aos representantes do Conselho Tutelar, Ministério Público, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e associações da sociedade civil. Por meio do fórum, foram estabelecidos eventos e atividades, como oficinas específicas sobre a temática (BRASIL, 2010).

Porém, destacamos a iminência que outras políticas públicas estejam atreladas sistematicamente com a escola, pois o que visualizamos no contexto de prática e vivência é a comunidade escolar desarticulada com as instituições públicas de assistência social, e estas por sua vez, apresentam relevância significativa no viés preventivo quanto às violações de direitos, bem como estratégias de enfrentamento sobre as demandas de vulnerabilidades que circundam o microespaço escolar.

Além disso, refletimos sobre o viés crítico que é defendido pela sociedade ao buscar responsabilizar apenas unilateralmente a instituição escolar ou familiar pelos atos de violência, o que desvincula a crença de que a violência é multifacetada e multifatorial.

A cartilha nº2, “Enfrentamento à violência na escola” (PARANÁ, 2010b), discute de forma crítica a perspectiva em que se compreende o fenômeno da violência escolar favorecendo o enfrentamento. Para tanto, a cartilha supracitada funciona como um suporte teórico e metodológico, com a elaboração de um “Caderno Temático Enfrentamento à Violência na Escola II”, para explicitar os diversos tipos de violência inseridos na escola, fatores de risco e de proteção vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Neste sentido, esse material possibilitou ao corpo técnico da escolasubsídios para apropriação do conhecimento da violência e seus subtipos, favorecendo assim as estratégias para o enfrentamento da violência. Tal perspectiva é endossada por Charlot (2002, p. 439) ao destacar que “quando se analisam aqueles em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e professores que souberam

reduzir o nível de tensão”.

Além disso, Paraná (2010b), ao propor o material, reforça a ideia de que a formação dos professores contribui efetivamente no enfrentamento dos dilemas sociais e da violência escolar. Sendo distribuído em quatro partes: a primeira, dedica-se ao estudo conceitual sobre violência, indisciplina e direitos humanos; a segunda, discute sobre a escola e a rede de proteção; a terceira, apresenta relatos e experiências pedagógicas sobre violências nas escolas; e na quarta parte, visualizamos sugestões de livros, filmes, sítios relativos à temática.

As discussões, colocadas por Brasil (2010), trazem importantes contribuições sobre o entendimento da abordagem teórica e metodológica, quanto ao enfrentamento à violência escolar. Tal material converge com a proposta destacada pelo nosso trabalho ao discutir propostas inovadoras e atuais sobre a violência numa visão múltipla, com fins educativos favorecendo os direitos humanos.

No tocante aos aspectos teóricos, há um preconceito evidente na cultura brasileira em relação à violência, sendo intitulado por Marilena Chauí (1996, p. 120) como uma visão de que o “povo brasileiro é pacífico e não violento por natureza”. Nesse sentido, temos de certo modo a visualização da violência numa perspectiva estrutural e menos invisibilizada, de modo individual ou coletiva. Brasil (2010) ratifica que a existência de conflitos coletivos, sociais, familiares são respostas à violência, e que é essencial a efetivação de políticas públicas integradas ao contexto escolar numa perspectiva multidisciplinar, intersetorial e multissecretarias. Deste modo, evidencia-se o rompimento de ações isoladas e separadas, que contribuem para a análise complexa e ampla do conceito da violência em diversas áreas como educação, saúde, assistência social, justiça, meio ambiente, cultura, entre outros.

Tal perspectiva é descrita pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual destaca a necessidade de moradia, de alimentação, de emprego, serviços públicos de qualidade, lazer, saúde. Como garantir todos esses direitos em um país com elevada desigualdade social?

A violência estrutural vinculada ao sistema neoliberal e capitalista reforça a contínua submissão e propagação das violências, dentre as quais

encontramos a discriminação, o preconceito, o *bullying*, dentre outros, nos espaços sociais. Sendo assim, Rezende (2002) propõe negociações das relações sociais seja nas dimensões de gênero, raça e classe e, além disso, cabe à instituição escolar deter-se aos processos das constituições dessas relações, propondo o trabalho do conhecimento, da gestão democrática e, por fim, a articulação entre a escola-comunidade.

Destarte, evidenciamos que Brasil (2010) reforça a ideia de que ações possíveis se dão na detecção das dimensões da violência (econômico-social, familiar, local, institucional), e por meio desse reconhecimento propõe ações diversas para a temática. Buscando, para tanto, consolidar redes que minimizem a fragmentação, o isolamento, o medo; em prol da garantia dos direitos humanos, de redes democráticas, de colaboração, de proteção e da realização de direitos. Retomamos, assim, que a concepção de que se houvesse essas articulações em rede diminuiria a criminalização, condutas e ações que anteriormente eram tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar.

Destacamos sobre a importância da rede de proteção adotada na sociedade contemporânea, a qual oferta a garantia de ações de trabalho em vários setores públicos, bem como para o enfrentamento das violências contra crianças, adolescente, mulheres, adultos e idosos.

Ainda sobre a rede de proteção, esta possibilita explicitar os casos de violência, capacitar profissionais da área de educação para solicitar apoio da Rede de Proteção, a fim de monitorar e acompanhar casos de reinvidência da violência, conforme o Manual da Rede de Proteção (MURARO, 2008). Tal configuração de articulação em rede se apresenta na figura 3, abaixo:



FONTE: PREFEITURA DE CURITIBA –  
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE.

Portanto, o autor supracitado reafirma a relevância da articulação entre Escola e Unidade de Saúde, Secretaria de Educação, Segurança Pública, dentre outros; com a finalidade de acionar o sistema de acompanhamento e monitoramento para contribuir de forma integrada, favorecendo a divulgação e identificação das violações, bem como reduzir os casos de violências.

Analisando as demais cartilhas – nº3 “Bullying: Projeto Justiça nas Escolas” (SILVA, 2011) e nº4 “Bullying: não é brincadeira” (SCOREL *et al*, 2011), identificamos uma uniformidade da temática *bullying*, a qual é analisada sob a perspectiva da violência interpessoal (MINAYO, 2009), numa análise ampliada da visão que se tem sobre o *bullying*, isto é, considerando suas implicações psicológicas, sociais e jurídicas no processo educativo.

A cartilha nº4 (SCOREL *et al*, 2011) evidencia a violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, sem motivação evidente, praticados por uma ou mais pessoas contra outra(s), denominada *bullying*. Conforme Scorel, Scorel e Barros (2011), a temática é um problema mundial, inserida nos diversos espaços sociais e escolares, caracterizando-se “como uma prática de exclusão que se manifesta por atitudes agressivas e anti- sociais, cuja falta de entendimento e atendimento adequado resultará em sérios traumas para a vítima” (p. 01). Delimitando-se aos prejuízos psicológicos, e no contexto educativo do *bullying*, observamos crianças e adolescentes com sinais de insegurança, fragilidade no autoconceito, autoestima na contemporaneidade. Tal fato se concretiza e se ratifica nas práticas clínicas do(a) psicólogo(a) na atualidade, com o índice elevado de procura do acompanhamento psicológico a fim de trabalhar os medos intensos e insegurança das vivências relacionadas aos colegas que praticaram algum tipo de prática inadequada na escola, seja presencial ou virtualmente.

É fundamental a forma pela qual os conteúdos são dispostos na cartilha 3, visto que se enfatiza desde o conceito do *bullying* até as legislações evidenciadas no Brasil, como: Art. 146 e 147 do código penal, Art. 5º - Lei 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 17º - Lei 8069/90 que se remete:

o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias, crenças, dos espaços e objetos pessoais (SCOREL, SCOREL e BARROS, 2011, p. 04).

Além disso, realizam orientações sobre a diferença entre os atores inseridos no *bullying* (atores, vítimas, expectadores) e as possibilidades de prevenção, dando ênfase a via educativa e a imposição de limites por meio do diálogo e do exemplo. Tais esclarecimentos se direcionam na orientação da família e da escola nas estratégias de enfrentamento da prática de *bullying*. Conforme Escorel (2011), as instituições escolares deveriam investir em prevenção e esforços de treinamento permanente da equipe, bem como o alinhamento das interações entre pais, alunos e escola com a discussão de temáticas como: emoções, afetividade, respeito e tolerância.

Ampliando as discussões sobre o processo de medidas de prevenção e coibição do *bullying* com a implantação da Lei 13.185/2015, a qual visa o combate à intimidação sistemática como o *bullying* e *cyberbullying* no contexto escolar. Fante (2005), referência no trabalho de conscientização de pais e professores sobre o *bullying*, desenvolveu pesquisa em 2000 sobre a temática, verificando a incidência de 22% dos discentes atuavam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras.

Após aprofundarmos nos estudos sobre o *bullying*, o definimos como “um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (FANTE, 2005, p. 29). Nesse sentido, consideramos que a cartilha 3 e 4 apontam sobre os conceitos, tipos e contextualização do *bullying* no processo educativo, sendo ratificado por Martins (2015) ao destacar a relação de desequilíbrio de poder entre as partes (agressor-vítima) inseridas nas práticas do *bullying*. Em diversos períodos no contexto de sala de aula, os docentes apresentam dificuldade em mediar as situações de conflitos e/ou *bullying*, sendo reforçado pelas legislações - Lei 13.185/2005; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) no viés amplo, remediativo em detrimento da proposta preventiva.

No capítulo 4, “A etapa do ensino fundamental”, visualizamos a ampliação das discussões do CNE/ CBE n.11/2010 sobre os vínculos sociais e afetivos dos estudantes, bem como na aquisição dos valores morais e éticos (BRASIL, 2010). Por fim, ratificam a necessidade da escola exercer o compromisso de uma formação integral, norteada pelos direitos humanos e princípios democráticos, isto é,

é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferenças culturais presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 61).

Delimitando-se a BNCC (Brasil, 2018), visualizamos que há explanação sobre a desigualdade social, vinculada ao desenvolvimento de propostas pedagógicas por meio do trabalho generalista, através do Projeto de Vida com os estudantes. Nesse sentido, busca-se a partir dessa proposta o desenvolvimento de identidades em contextos atravessados por uma cultura e demandas sociais que se articulam. Logo, o papel da escola é possibilitar aos estudantes reconhecerem suas potencialidades, sua relevância dos modos de participação e de intervenção social, em que a violência pode ser inserida nos debates de forma multidisciplinar fomentando a valorização da diversidade e a oportunidade de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL, 2018).

No que se refere aos debates das temáticas sobre a diversidade, a BNCC defende o pressuposto de que no ensino básico (ensino médio) os jovens desenvolvessem as habilidades e competências sobre a análise dos processos sociais, históricos, políticos e culturais. Sendo relevante discutir sobre a abrangência do conceito diversidade na realidade brasileira, em que visualizamos distinções em suas cinco regiões, diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais; além de distintas influências nos países que influenciaram a colonização.

Ferreira (2015) fundamenta o conceito de diversidade como sendo a

luta pelo reconhecimento dos direitos humanos em condições de igualdade com qualquer outro membro/ grupo da/na sociedade, independentemente do grupo ao qual a pessoa pertence, como consequência (a) implica ruptura com a desigualdade de oportunidades socioeconômicas e culturais, (b) significa um movimento em defesa e promoção do reconhecimento e respeito às diferenças individuais, sejam elas de qualquer natureza, e (c) envolve participação, empoderamento e engajamento político dos membros do grupo (p. 309).

Indagamos se a diversidade, no tocante à aplicabilidade associada ao currículo nacional, poderia ser melhor efetivado nas políticas públicas educacionais. Isto posto, a diversidade não pode ser apenas um jargão, sem fundamento teórico



e/ou detendo-se aos temas transversais – como apontam os PCNs, sem articulação com as questões sociais, culturais, etc.

Nesse sentido, visualizamos a proposta elencada pela BNCC sobre “Projeto de Vida”. Este, por sua vez, deveria ser ampliado nos diversos espaços sociais, como a instituição escolar, nos planejamentos pedagógicos, na promoção de oficinas de debates sobre todos os tipos de violência (física, psicológica e interpessoal – professor-aluno). Tais debates, possivelmente, de acordo com Charlot (2002), fomentariam espaços de diálogos e ampliação do conhecimento sobre as temáticas, favorecendo discussões profundas.

Outrossim, ratificamos que as estratégias de enfrentamento elencadas nas propostas do quadro 6, fomentam desde a mediação de conflitos por parte dos docentes, como a estimulação do protagonismo estudantil nas ações e experiências escolares, oportunizam o que a psicologia positiva discute no que concerne o desenvolvimento positivo dos jovens, como: a competência, confiança, conexão, caráter, cuidado, compaixão (LENER e Colaboradores, 2009). E, desse modo, amplia-se o olhar sobre as temáticas transversais que circundam o contexto social e escolar.

Dando continuidade a análise documental das cartilhas vinculados ao objeto de discussão do referido estudo, consideramos que as cartilhas 5 e 6 detêm-se em novas estratégias vinculadas aos valores e ao fortalecimento da dinâmica na escola, especialmente das relações, e consideram as especificidades de cada contexto social-escolar que apresente problemas como a violência, podendo ser ampliada para discussões multidisciplinares em sala de aula pelos professores.

Como fundamento teórico, a cartilha nº5 “Educação: Semente de um mundo melhor” (MPMG, 2016) adotou o texto vinculado a campanha “Conta até 10. Essa é a atitude”, vinculada a Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (ENASP) e o Conselho Nacional do Ministério Público de Minas Gerais (CNMP/MG). Destacamos que a metodologia adotada baseou-se nos preceitos pedagógicos que discutem os valores éticos, detendo-se a “prevenção da violência, promoção de uma cultura de paz e efetivação de uma boa convivência escolar” (p. 36).

Sendo assim, adotou-se no material o uso da Metodologia de Projetos, sob influência dos educadores John Dewey e William H. Kilpatrick, os quais propõem o desenvolvimento de atividades que integrem as vivências e práticas no cotidiano do estudante, a fim de que o mesmo tenha ação sobre a sua realidade. Além disso,

utilizaram os conceitos da educomunicação, que busca a releitura e análise do conteúdo apresentado para os estudantes e assim, posicionar-se de forma crítica sobre os temas discutidos.

Diante da explanação dos conteúdos, da metodologia e das relações estabelecidas com a temática do atual estudo, consideramos que há uma articulação fundamentada entre violência escolar, multidisciplinariedade (PETRAGALIA, 1993) e práticas educativas (relação teoria e prática; ação docente na articulação entre os conteúdos). De acordo com Filho (1997), a multidisciplinaridade se reporta ao estudo próximo, mas não juntas das disciplinas do currículo escolar. Analisando a articulação entre as teorias que fomentam a vivência e as práticas advindas dos estudantes é pertinente e relevante o entrelaçamento da violência na inserção dos conteúdos das disciplinas, como: História, Sociologia, Geografia, Português, dentre outras; de modo que o conteúdo (violência escolar) esteja inserida nas diversas bibliografias, técnica de ensino e procedimentos de avaliação com os estudantes do ensino médio (PIRES, 1998).

De modo geral, a análise acima coaduna com o universo dos saberes docentes preconizado por Tardif (2004), uma vez que a prática docente requer a aplicação dos conhecimentos plurais e diversificados, favorecendo assim que o professor produza saberes com viés múltiplos e marcados pelo fator social (BLOCK; RAUSCH, 2014). Bem como os pressupostos de Freire (2016), ao enfatizar que o docente assume papel de produtor de saberes, capaz de viabilizar a construção de conhecimento e não o ato de “transferir o conhecimento”.

Assim, pois, dialogando com Freire (2016) e Tardif (2004), apontamos o posicionamento de Antunes (2015) que destaca a importância do(a) professor(a) inserir o ensino das regras éticas utilizando as estratégias de ensino mais ativas, proporcionando debates, discussões, posicionamentos críticos-reflexivos, estudo de caso. Nesse sentido, o professor assume um papel interativo e democrático; isto é, posiciona-se como interlocutor, que exercita o pensar e não a padronização das ideias com os discentes.

Diante o exposto, é possível verificarmos a inserção de estratégias dinâmicas no entrelaçamento dos temas transversais nos PCNs (Brasil, 1998), e da diversidade na BNCC (Brasil, 2018), com as diversas disciplinas, como: Filosofia, Literatura, Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia ou História; no diálogo com a temática violência escolar.

Aprofundando os processos de legislativos, identificamos a discussão na cartilha 6, pressupostos do Art.205 da Constituição Federal, que preconiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento pleno do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, destacam a Lei nº 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando o desenvolvimento do educando, assegurando-lhes a formação comum essencial para o exercício da cidadania e progressão no trabalho, conforme o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, conforme a figura 5:



A criança e o adolescente formam o alunado prioritário da educação básica, que tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, nos termos do artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDBEN).

<p>Para os efeitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 anos e 18 anos de idade.</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, art. 2º</b></p> <p>São direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito à vida e à saúde;</li> <li>- Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade;</li> <li>- Direito à convivência familiar e comunitária;</li> <li>- Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer;</li> <li>- Direito à profissionalização e à proteção no trabalho.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ECA, artigos 7º ao 6º.</b></p> <p>"Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais."</p> <p style="text-align: center;"><b>ECA, art. 5º.</b></p>	<p>O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV. Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.</p> <p style="text-align: center;"><b>Constituição Federal, art. 208</b></p> <p><b>Lei nº 13.306/2016 (altera o ECA)- fixa em cinco anos a idade máxima para atendimento em Educação Infantil</b></p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;</p> <p>II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.</p> <p style="text-align: center;"><b>LDBEN, artigo 4º</b></p> <p><b>(ver Metas 1, 2 e 3 do PNE e Constituição Federal, art. 208, inciso II)</b></p> <p>- Lei nº 13.257/2016 - políticas públicas para a primeira infância.</p> <p style="padding-left: 20px;">- Recomendação CNMP nº 30/2015 - atuação do Ministério Público na garantia à Educação Infantil.</p> <p>- Recomendação PG/J/CGMP/MPPMG nº 01/2014 - iniciativas de promoção da educação infantil</p>
---	--

7

Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG, 2016, p. 7)

Dentre outros marcos legais, evidenciamos no ECA o artigo 5º, ao esclarecer que nenhum adolescente deve ser alvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; bem como, a descrição do regimento escolar, com a proposta de uma gestão democrática, com envolvimento dos demais órgãos e

funcionários na escola, dentre os quais destacamos: o Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais, Conselhos de Classe, entre outros.

O regimento escolar é o documento que possibilita o esclarecimento sobre as normas e regras, estas definidas como preceitos fundamentais para o convívio social em qualquer instituição onde pessoas com percepções e perfis distintos se relacionem. A cartilha 6 propõe que a instituição escolar cumpra os horários, regras de comportamento em sala de aula e pátio, uso de espaço físico em horário adequado; ressalta-se ainda as contribuições que a internalização de regras propiciam para a convivência e o clima estabelecido em seu ambiente, conforme Brasil (2010).

Dando continuidade aos processos de análises, detemos o olhar específico para a cartilha 7, intitulada “Justiça Restaurativa no ambiente escolar” (PASSOS; RIBEIRO, 2016), a partir das experiências advindas do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. As propostas evidenciadas no documento suscitam reflexões sobre a resolução de conflitos, da Justiça e das práticas restaurativas em diversos âmbitos, esferas e setores do Brasil. Estas propostas foram vinculadas pelo Instituto de Soluções Avançadas (ISA-ADRS), com realizações de eventos e projetos de capacitações a fim de dialogar sobre diversos temas: violência escolar, bullying, abuso verbal, etc., no intervalo de 2004 e 2008.

Consideramos que a cartilha foi dividida em três subtópicos, sendo: 1. Justiça restaurativa nas escolas: manejo dos conflitos (PASSOS; RIBEIRO, 2016, p. 17); 2. Justiça e práticas restaurativas (PASSOS e RIBEIRO, 2016, p. 26); 3. Desafios da implantação de um sistema de convivência em escolas (PASSOS; RIBEIRO, 2016, p. 45). De modo geral, a cartilha evidencia sobre a diferença entre a justiça retributiva e restaurativa, especialmente no tocante a mediação de conflitos em ambiente escolar, conforme o exposto abaixo:

sendo esta última baseada nas metodologias utilizadas para a transformação das relações, encontrando seu fundamento nos direitos humanos e tomando em consideração o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin. [...] Enquanto a lógica retributiva está focada na ruptura da norma/ regra/ lei, a restaurativa está focada na ruptura das relações. Por essa razão, diferenciam-se os objetivos e as perguntas para as quais buscam-se respostas (PASSOS; OLIVEIRA, 2016, p. 19-21).

Defende-se no referido documento o uso de programas que interrelacionam

justiça e educação por meio de ações articuladas (Passos; Oliveira, 2016).



**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Destarte, é fundamental as contribuições que a introdução e a construção coletiva das regras proporciona aos sujeitos da escola, sendo evidenciado avanços no comprometimento, grau de adesão das regras e, por outro lado, minimiza as resistências e descumprimentos. Tais aspectos serão apontados na elaboração do Caderno temático (módulo 1), a partir das contribuições de Ribeiro e Passos (2016).

## **CAPÍTULO 5: ATIVIDADE PROPOSITIVA - ELABORAÇÃO DO CADERNO TEMÁTICO DE ORIENTAÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

O caderno temático de orientação à comunidade escolar foi elaborado com a finalidade de contribuir no enfrentamento da violência na dinâmica escolar, especialmente nas situações que envolvem conflitos entre alunos-professores, alunos-alunos e/ou alunos-colaboradores. No entanto, é relevante atentarmos para o fato de que este material não se configura como um documento “engessado” ou “fixo”, isto é, a aplicabilidade será efetuada considerando as condições sociais, culturais, relacionais a cada comunidade escolar e região.

Salientamos que a principal contribuição do caderno temático é a intenção de favorecer a promoção de orientações aos professores/alunos/comunidade escolar nas semanas pedagógicas das Secretarias Estaduais e municipais da Paraíba; com a finalidade ainda de articular com as políticas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a educação, garantindo a intersetorialidade, o acesso à informação, a garantia do direito, a equidade, a noção de justiça, cujas temáticas são relevantes no enfrentamento da violência pautada nos temas transversais.

Esse material didático se propõe a auxiliar e orientar os docentes (professores que lecionam no ensino médio da Educação Básica), servindo como apoio para estes aplicar e discutir sobre as seguintes temáticas: violência escolar e subtipos, mediação do(a) professor(a) nos conflitos, enfrentamento de situações de violência escolar e formação docente sobre a violência escolar. O documento consta de estratégias que os(as) professores(as) poderão analisar e avaliar a possibilidade de experimentar a aplicação no contexto escolar.

Neste sentido, reafirmamos que o caderno de orientação auxiliará como um recurso metodológico no processo de enfrentamento da violência, tendo em vista a maneira como a violência (física, psicológica, moral, etc.) interfere no processo de aprendizagem e educação.

Quanto às especificidades do material, destacamos que se classifica como documento impresso e/ou digital, formal, com a finalidade específica de orientar os professores de uma escola do ensino médio sobre o tema violência e as possíveis formas de mediação adotadas pelo docente, visando à correlação entre os processos educacionais (aprendizagem dos discentes), sociais

(vulnerabilidade social e violência) e as estratégias de enfrentamento, possibilitando a formação docente contínua sobre as demandas emergentes, conforme propõe a LDB e a BNCC (BRASIL, 2018). Destacamos as sub-divisões do material, a seguir:

O módulo 1, intitulado “Iniciando a conversa: o contrato pedagógico”, visa estabelecer com os discentes e professores um acordo sobre as condutas adotadas em sala de aula e/ou outros espaços escolares, como pátios, quadras de esportes, etc. A estratégia didática adotada suscitará o exercício de direitos e deveres de todos os atores escolares, visto que será elaborada coletivamente por todos os membros. Além disso, sugerimos atividades específicas com perguntas disparadoras, visando como revisão sobre determinada temática (violência física, psicológica, interpessoal, *bullying*, etc).

Dando continuidade as discussões iniciadas no módulo 1, os docentes visualizarão o módulo 2, “Propostas metodológicas sobre a violência escolar”, o qual se propõe a indicar literaturas (capítulos de livros, artigos, resumos), atividades dirigidas, técnica de dinâmica de grupo, recursos audiovisuais para fins de registros de conteúdos discutidos pelos professores, exposição de situações-problemas, contendo imagens e/ou vídeos relacionados à violência psicológica em sala de aula, fomentando o debate no grupo pelos participantes; por fim, sugerimos a utilização de filmes para trabalhar o enfrentamento da violência com as respectivas temáticas centrais, como o filme “Escritores da liberdade”, visando trabalhar a violência interpessoal entre professores-alunos associados ao processo de ensino-aprendizagem (Apêndice – A).

Com a finalidade de realizarmos a culminância das discussões da violência escolar, propomos no módulo 3, “Oficinas pedagógicas”, as quais deverão ser aplicadas no cotidiano escolar, de acordo com a demanda da escola e dos sujeitos inseridos, promovendo assim a troca de experiências e a formação continuada para os professores (IMBERNÓN, 2016), baseado na ideia de que as situações problemáticas inseridas no contexto escolar devem ser problematizadas e resolvidas por meio da ação-reflexão-ação. Após a vivência das oficinas, sugerimos que todas as propostas sejam discutidas em plenária para socialização e construção coletiva de novas estratégias de enfrentamento da violência escolar por parte dos inseridos nas discussões.

Diante do exposto, sugerimos uma proposta de intervenção que leve em consideração que os docentes e discentes necessitam compreender o significado da

violência escolar, no intuito de adquirirem noções básicas para o enfrentamento da problemática, onde todos sintam-se responsáveis eticamente para ofertar apoio e intervir quando necessário (SOUZA, VEIGA SIMÃO, CAETANO, 2014).

### 5.1 Quanto ao uso do contrato pedagógico na dinâmica escolar

Os resultados demonstram que a maioria dos docentes (75%) adotam/ adotariam o *contrato pedagógico* em sua dinâmica em sala de aula e demais espaços da escola, com a finalidade de formar vínculo com os discentes, além de estabelecer acordos e regras no período inicial do semestre letivo (1º ou 2º). Apenas 25% informou que talvez adotaria, sendo verificado nos seguintes registros:

Claro! Sempre podemos utilizar frequentemente em nossas aulas e/ou sempre que acharmos um momento adequado. Este material abre precedente para que se tenha uma semana anual de combate a violência na escola, com palestras, oficinas, teatros, etc (Discente 1).

Sim, é uma forma inclusive de falarmos do problema da violência e da criação de uma responsabilidade individual e coletiva da turma (Discente 2).

Sim. É necessário que seja realizado e mantido em todo o ano letivo.

Talvez. O contrato pedagógico, em minha leitura, apenas oficializa um diálogo e parceria que já adoto nas turmas. O estabelecimento do contrato pedagógico é prospectivo, embora pressuposto teoricamente na negociação e diálogo, de um regramento que coaduna com a perspectiva da rotina empresarial/técnica nas relações professor-aluno. Avalio com sendo mais viável para o ensino fundamental. No ensino médio, a conjuntura formativa, sobretudo no contexto curricular e social atual, deve está amparada em dinâmicas flexíveis que trabalhem a autonomia dos estudantes e, dentro destas, a adoção de comportamentos, práticas e atitudes sedimentadas no diálogo consciente, de modo que o cumprimento das ações acordadas se tornem realidades pela consciência de cada um e não pela especificação de tais ações no contrato.

Torna-se importante esclarecer que o contrato pedagógico apresenta diversidade e fins para cada ambiente que é adotado. No âmbito escolar, destacamos que é uma ferramenta para fortalecimento de acordos e combinados sobre a dinâmica de sala de aula, bem como pode favorecer uma escuta diferenciada dos discentes e suas demandas de cunho acadêmico (KAPPEL, 2014). Além disso, refletimos que o contrato pedagógico pode ser adotado com o uso a metodologia de grupo focais, conforme apontam Gioardani *et al* (2017).



## 5.2 Recursos audiovisuais inseridos na dinâmica escolar pelos professores

Conforme Moderno (1992), o recurso audiovisual tenta implementar no contexto escolar técnicas ou recursos auxiliares que favorecem o professor a transmissão dos saberes ao aluno. Estes, por sua vez, contribuem no processo de internalização do conhecimento, assimilação e acomodação dos conceitos, ideias centrais das propostas inseridas pelos docentes.

Sendo assim, os docentes especificaram quais os recursos estariam inseridos em suas práticas, conforme o quadro 8:

**Quadro 8** – Delimitação dos recursos audiovisuais selecionados pelos docentes

<b>Discursos apresentados pelos docentes</b>
“Os audiovisuais acredito ser mais marcantes pelo fato de chamar a atenção do estudante” (Docente 1)
“Podemos trabalhar com todos os recursos visuais: textos, tirinhas, memes, filmes, séries, documentários, etc. Pois a visualização do tema da violência evidencia sua existência e necessidade de seu enfrentamento em todos os níveis e séries escolares” (Discente 2).
“Filmes, documentários e a produção de audiovisuais pelos próprios alunos” (Discente 3).
“Todos são pertinentes, devendo serem analisados um a um para definição das possibilidades de exploração didático-pedagógica” (Discente 4).

**Fonte:** Araújo (2021)

## 5.3 Uso das oficinas pedagógicas escolhidas para uso nas práticas pedagógicas dos professores

Com o intuito de verificar quanto à aplicabilidade das oficinas pedagógicas, solicitamos que informassem se utilizariam a oficina 1, 2, 3, 4 ou todas, e obtivemos os resultados em que 100% demonstraram interesse em aplicar as quatro oficinas, sendo relevante considerar a aplicação na modalidade de ensino presencial, visto que o período, em que vivenciamos na atualidade, configura-se como pandêmico; o que inferimos a inviabilização da aplicabilidade das oficinas. Segue a quadro 9, ratificando os posicionamentos dos professores:

**Quadro 9** – Delimitação sobre o uso das oficinas pedagógicas pelos professores em suas práticas docentes

<b>Escolha da oficina 1, 2, 3, 4 ou todas para o enfrentamento da violência</b>
“Todas, depende do momento” (Docente 1).

*“Todas. Desde a questão diagnóstica da violência, quanto as percepções dos discentes sobre a mesmas, além dos relatos de experiências vivenciadas e da sensibilização sobre o tema” (Discente 2).*

*“Adotaria todas a depender da realidade da turma, principalmente quando da volta do ensinopresencial” (Discente 3).*

*“Todas. Elas são, em minha leitura, etapas de um mesmo processo. A primeira é introdutóriae diagnóstica da violência na escola; a 3 e 4 consubstanciam a discussão em si; e, a 4 sintetiza” (Discente 4).*

**Fonte:** Araújo (2021)

Há um consenso nos discursos dos docentes sobre o uso das oficinas pedagógicas, o que se ajusta à dinâmica do grupo e ao momento em que os indivíduos se encontram no processo educativo. Assim, corroboramos com as discussões de Gonzalez Rey (2011) ao enfatizar a interlocução entre o indivíduo e o social.

Nesse sentido, reinteiramos a contribuição que a escola pode ofertar adotando e desenvolvendo estratégias aos alunos, visando a reflexão, o pensar criativo-crítico sobre a violência e outras problemáticas que permeiam o campo escolar. Larrosa (1994) enfatiza que a educação possibilita novas formas de experiência dos sujeitos e o desenvolvimento da autoconfiança, problematização, pensamento crítico.

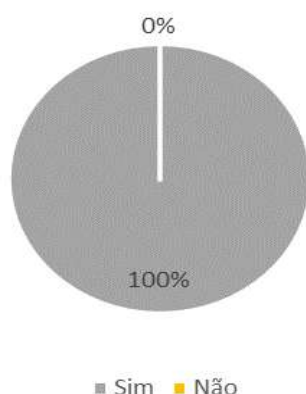
#### **5.4 Viabilidade de aplicação das oficinas pedagógicas em sala de aula**

Houve consenso quanto à categoria supracitada (viabilidade de aplicação das oficinas pedagógicas em sala de aula) pelos professores, sendo relatado que adotariam inserindo em suas realidades das turmas, adaptando e reajustando quando for pertinente, correlacionando ao conteúdo do componente curricular da disciplina (Português, História, Sociologia, etc).

Tal dado apresentado coaduna com a hipótese inicial do trabalho ao visualizar os docentes com necessidades emergentes diante o cenário social e cultural com aumento significativo de vulnerabilidades no âmbito escolar, isto é, violência interpessoal, intrapessoal, vulnerabilidade familiar, etc. Logo, consideramos que este material didático educacional poderá contribuir na rotina escolar e de sala de aula, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

#### **5.5 Disciplina e/ou área de conhecimento em que o professor faria uso das oficinaspedagógicas para discutir a violência escolar**

**Gráfico 5.** Há viabilidade de aplicação das oficinas pedagógicas na dinâmica de sala de aula para trabalhar os temas transversais, incluindo a violência escolar?



**Fonte:** Dados da pesquisa (ARAÚJO, 2021)

Quanto a articulação entre a disciplina e/ou área de conhecimento adotadas com o uso das oficinas, destacamos as falas no **quadro 10**:

**Quadro 10 –** Disciplinas e áreas de conhecimentos X Oficinas pedagógicas

<b>Disciplina e/ou área de conhecimento que as oficinas pedagógicas seriam aplicadas:</b>
“Penso que as disciplinas de linguagens caberiam como uma luva, mas, vivendo a interdisciplinaridade, daria para trabalhar em todas as áreas” (Discente 1).
“Ensino religioso, Sociologia e Filosofia” (Discente 2).
“História e Arte” (Discente 3).
“As oficinas poderiam ser adotados de modo interdisciplinar, de forma que cada componente articulado na abordagem tomaria um ponto de partida de acordo com a especialidade doseu campo de conhecimento” (Discente 4).

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Conforme evidenciado no item 6.1.10, 100% os docentes destacam que há possibilidade de associação da temática violência escolar com as várias áreas de conhecimento, como: Linguagem; Ensino Religioso; Sociologia; Filosofia; História e Arte. No entanto, ainda predomina no senso comum a ideia de que apenas os profissionais de psicologia e/ou assistentes sociais podem se apropriar da temática acerca da violência escolar. Contudo, visualizamos uma iminente troca de responsabilidades, fazeres e saberes no chão da escola; inclusive, se o saber é

trans ou multidisciplinar, construído por meio do educando e com fins para o mesmo, por qual motivo desvincular uma temática historicamente antiga, porém cada vez mais emergente de realização de propostas por meio de projetos dirigidos por área, seja por meio de gincanas, dramatizações, teatro, uso de paródias, dentre outras possibilidades de articulação do saber (conhecimento formal) e as temáticas advindas e fruto das desigualdades sociais (PIMENTA, 1999).

Identificamos, diante o relato das professoras que há a necessidade de orientações por meio de documentos oficiais e normativos com fins de formação continuada, que possibilite trabalhar a violência escolar no viés preventivo de maneira efetiva, e não apenas com o viés remediativo, conforme as discussões das análises das cartilhas propõem.

Na categoria “De que forma o caderno temático, enquanto material de apoio, pode auxiliar você (docente) para o enfrentamento da violência escolar?”, destacamos que os docentes pesquisados consideraram pertinente e útil, servindo como um caminho para que os colegas professores possam adotar na prática pedagógica, sendo expresso nas falas, a seguir:

Será de grande utilidade não só para mim, mas para outros colegas. Será um 'norte' para enfrentarmos este problema tão corriqueiro em algumas escolas (Docente 1).

Observamos que os professores reconhecem a proposta do caderno no tocante às articulações e ao apoio institucional frente à temática central, visando ampliação das propostas pedagógicas e inserção dos projetos na comunidade escolar, incluindo a violência escolar nas discussões das temáticas transversais. Ao enfatizarem que servirá como “norteador” para inserir na dinâmica de sala de aula e/ou outro espaço da escola, os professores buscam aplicar o material no viés interventivo e, proposto ainda como projeto fixo e contínuo que balizará os enfrentamentos e novas ações preventivas.

Quanto aos subsídios pedagógicos, referenciamos com Pimenta (1999) que esclarece sobre a necessidade do professor em sua formação inicial ou contínua em superar a condição do professor que reproduz as teorias e/ou conhecimentos pautados nas teorias tradicionais, sendo evidenciado na década de 70-80. Tal perspectiva corroborava com o fracasso escolar, a produção das desigualdades sociais no âmbito amplo da sociedade, do funcionamento das instituições,

organizações escolares, políticas curriculares e dos sistemas de ensino.

Assim, reiteramos a importância da aplicabilidade do Caderno temático no contexto educacional atrelado às práticas pedagógicas sobre a violência escolar. Uma vez que refletiremos sobre uma problemática de cunho social, a qual extravassa e permeia o meio escolar, como também estaremos contemplando os saberes da docência, como a experiência; o conhecimento; saberes pedagógicos.

Tais saberes

podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois lhe é anterior (PIMENTA, 1999, p. 27-28).

Além disso, permite ao docente informações sobre conceitos, tipos e formas de enfrentamento da violência escolar, como percebido pelo docente 2 ao destacar que o material didático poderá trazer

informações sobre o conceito de violência, em sua multiplicidade, e as possibilidades de como trabalhá-lo em sala de aula (Docente 2).

Constatamos ainda que a violência é tratada no campo escolar de forma silenciada e secundária, fato que é discutido pelo docente 4 ao afirmar:

A violência escolar, muitas vezes, é tratada como um problema secundarizado dentro das escolas, de forma que acaba sendo silenciado ao invés de problematizado. O material é importante na medida em que, antes de mais nada, chama atenção para o debate em torno da questão, ainda que este seja, por exemplo, preventivo (Docente 4).

Conforme Ball (2001), o mercado educacional constrói novas identidades, instiga a competição e a individualidade, atendendo ao mercado capitalista e mercantilista, os quais concebem com novos modos a educação. Tal perspectiva, implica a extinção de um ambiente escolar que propicie diálogo, reflexão sobre valores, respeito, tolerância nas relações de convivência. Indagamos então: por qual motivo a violência escolar é secundarizada ou inviabilizada nas práticas escolares por gestores e/ou comunidade escolar?

Eyng (2013) reforça a ideia de que a inviabilização traz prejuízos às práticas educativas, sendo ratificado ao destacar que “[...] o desconhecimento, a

invisibilidade ou negação geram a inação, o que poderá agravar a violação de direitos no espaço escolar” (p. 250), considerando ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 esclarece sobre a pertinência de preservação dos direitos humanos.

Além disso, evidenciamos o Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014-2024, com debates sobre o preconceito, discriminação, enfrentamento às várias configurações de violências; e o Plano Estadual de Educação que insere a formação continuada dos profissionais da educação, abordando políticas de prevenção e enfrentamento, favorecendo a rede de proteção intersetorial (políticas públicas vinculadas à Educação, à Assistência Social e à Saúde) e o exercício dos direitos humanos (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, prevê dez competências gerais que devem nortear o trabalho nos três segmentos do ensino básico, especialmente, reforçam o direito de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e adolescentes. A seguir, apresentaremos orientações sobre a violência escolar que o UNICEF esclarece e propõem algumas competências:

**Quadro 11** – Orientações sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes vinculadas ao UNICEF (2017)

<p><b>Competência 7</b> – “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”.</p>
<p><b>Competência 8</b> – “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.</p>
<p><b>Competência 9</b> – “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.</p>
<p><b>Competência 10</b> – “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.</p>

**Fonte:** Araújo (2021)

Desse modo, identificamos que as normativas educacionais reiteram a relevância de ações que preservem os direitos humanos, proporcionando assim o “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (UNICEF, 2017). Portanto, há a consideração dos preceitos que favorecem as políticas de

enfrentamento da violência no campo educacional, como expressa a competência 10.

Observamos quanto à possibilidade de uso do material didático que este pode ser adotado em diversos momentos em sala de aula, sendo ratificado no discurso abaixo:

[...] sugere temáticas e metodologias que podemos utilizar em nossa sala de aula, para fomentarmos esse debate urgente da violência escolar e suas implicações (Docente 2).

Quanto à categoria “Estratégias utilizadas para o enfrentamento da violência escolar”, foram apontados os seguintes recursos como possibilidades interventivas:

- I – Uso e elaboração do contrato pedagógico com os alunos;
- II – Uso de recursos audiovisuais;
- III – Uso de sugestões de leituras e referências de literaturas.

Conforme a análise dos docentes, destacamos a visão de que o uso dos recursos dependerá da abordagem teórica-metodológica docente, das políticas, das ações intersetoriais, das ações contínuas propostas pela escola no enfrentamento da violência, sendo evidenciado que deverá estar

pautado na atuação colaborativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não depende de ações pontuais, é necessário um esforço estrutural e articulado que leve em conta a construção de práticas cotidianas no ambiente escolar de prevenção e combate a violência escolar. Nesse sentido, no âmbito das ações docentes, com exceção do contrato pedagógico, penso que as demais opções poderiam ser utilizadas (Docente 4).

Gomes *et al* (2020) investigou sobre os métodos e técnicas de metodologias ativas de ensino-aprendizagem eficazes na compreensão e enfrentamento do fenômeno da violência escolar, sendo ratificado a possibilidade de

criação de ferramentas educativas em equipe de alunos, professores, funcionários, família e comunidade local, [...] ativando recursos para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar, promoção da saúde e de qualidade de vida (Gomes *et al*, 2020, p. 70885).

Ressaltamos que, as metodologias ativas de aprendizagem são recursos e práticas propagadas no âmbito educacional que estão baseadas em experiências

reais ou simuladas, atrelando a teoria com a realidade prática- social da vida dos educandos, possibilitando assim o desenvolvimento da autonomia dos discentes, a ação da proposta pedagógica reforçada, a ação reflexiva e o engajamento desses sujeitos nas propostas, conforme Bernel (2011).

Tal perspectiva coaduna com o relato do discente 4, ao afirmar que a estratégia de enfrentamento dependerá da “construção de práticas cotidianas no ambiente escolar”. Nesse sentido, é essencial observar a realidade e o perfil do grupo para propor determinados métodos e técnicas, preservando assim o princípio da ação reflexiva nas práticas pedagógicas.

Detendo-se aos métodos e técnicas possíveis na prática educativa, evidenciamos o desenvolvimento reflexivo e crítico de estratégia nas relações da promoção da saúde, da cultura de paz na escola, da proteção e do cuidado pessoal, individual e coletivo, como no caso dos diversos modos de violências que ocorrem nos espaços escolares e no entorno (GOMES *et al*, 2020).

Desta feita, torna-se relevante o uso de metodologias ativas de aprendizagem visando fomentar o empoderamento social, político e psicológico dos sujeitos inseridos na escola, a fim de possibilitar comportamentos saudáveis, promotores de qualidade de vida. Dentre o uso de métodos adotados na prática docente está o contrato pedagógico, pois favorece uma escuta atenta e ativa aos sujeitos. Corroborando com Kappel (2014), ao esclarecer que dentre as estratégias de enfrentamento da violência escolar, elenca-se: o diálogo; a escuta atenta e ativa aos sujeitos no espaço escolar, favorecendo as expressões emocionais, a percepção crítica-reflexiva dos discentes sobre as situações que envolvem a violência, causas e limites das relações; bem como, propõe-se a ajuda mútua e o fortalecimento dos vínculos sociais.

Reforçamos a importância da diversificação de metodologias, conforme aponta Paiva *et al* (2016), sendo identificadas as seguintes: pedagogia da problematização; arco de Margueres; estudo de caso; mapa mental; fórum; plenárias; grupos reflexivos, operativos e de exercícios; tutorias; seminários; relato de experiência; mesas redondas; oficinas; teatro; filmes; portfólio; dinâmicas lúdico-pedagógicas; exposições dialogadas; plenárias; socializações, dentre outros.

Dito isto, ao questionarmos os docentes sobre a pertinência da ampliação do uso dos recursos audiovisuais, sobre sugestões de leituras e referências de literatura, verificamos que 50% dos discentes enfatizaram a relevância do uso do contrato



pedagógico com os alunos (Item I), e os outros 50% ressaltaram que fariam uso dos recursos audiovisuais (Item II). Tais dados demonstram que a prática docente deve se fincar às propostas contínuas e inovadoras.

Noutra categoria intitulada “Quanto aos recursos audiovisuais, indique qual(is) adotaria em sua vivência docente?”, foram evidenciados:

**Quadro 12** – Respostas emitidas pelos professores quanto à categoria recursos audiovisuais

<b>Docente(s)</b>	<b>Resposta(s)</b>
Docente 1	Os audiovisuais acredito ser mais marcante pelo fato de chamar a atenção do estudante.
Docente 2	[...] textos, tirinhas, memes, filmes, séries, documentários, etc. Pois a visualização do tema da violência evidencia sua existência e necessidade de seu enfrentamento em todos os níveis e séries escolares
Docente 3	Filmes, documentários e a produção de audiovisuais pelos próprios alunos.
Docente 4	Todos são pertinentes, devendo serem analisados um a um para definições das possibilidades de exploração didático-pedagógica.

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Diante das respostas do questionário acima, houve predominância de 100% dos discentes ao afirmarem que fariam o uso de recursos audiovisuais, como “filmes, séries, documentários, produção de audiovisuais, dentre outros”, para abordar a temática central. Sendo assim, reforçamos que a escola e os professores experimentem métodos inovadores e tecnologias de ensino-aprendizagem, visando criar uma consciência coletiva e social relevante para os jovens, adolescentes e professores diante da realidade social vivida (GOMES *et al*, 2020).

A categoria “Quanto às oficinas pedagógicas, qual(is) oficinas (1, 2, 3 ou 4; todas), você faria uso em sua prática pedagógica? *Justifique a resposta*”. Todos os professores afirmaram que poderia utilizar todas as oficinas pedagógicas, a depender do momento. Os professores ressaltaram o uso deste recurso numa propositiva introdutória, diagnóstica, discursiva em atividade em sala de aula sobre a violência. Verificamos, assim, a percepção dos docentes sobre o uso das oficinas pedagógicas, considerando o momento adequado do uso as oficinas, sendo ratificado nas falas, a seguir:

**Quadro 13** – Respostas quanto à categoria oficinas pedagógicas adotadas pelos docentes

<b>Docente(s)</b>	<b>Resposta(s)</b>
Docente 1	Depende do momento.

Docente 2	Desde a questão diagnóstica da violência, quanto as percepções dos discentes sobre a mesmas, além dos relatos de experiências vivenciadas e da sensibilização sobre o tema.
Docente 3	Adotaria todas a depender da realidade da turma, principalmente quando davolta do ensino presencial.
Docente 4	Elas são, em minha leitura, etapas de um mesmo processo. A primeira é introdutória e diagnóstica da violência na escola; a 3 e 4 consubstanciam adiscussão em si; e, a 4 sintetiza.

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Assim também, Oliveira e Meireles (2012) ratificam que as oficinas pedagógicas podem oferecer aos docentes novas possibilidades na dinâmica de sala de aula, sendo importante destacar que estas possibilitam um trabalho desenvolvido por cada pessoa em interação com a criatividade, a afetividade/racionalidade e a integração das pessoas e/ou grupos com diferenças de opiniões a respeito de algum tema suscitado nas propostas elencadas no contexto escolar.

Destacamos ainda que as oficinas são instrumentos pedagógicos e, por conseguinte, fundamentadas na prática, com a perspectiva de refletir acerca da formação continuada dos professores. Costa (2018) ressalta a importância da introdução de dinâmicas de grupos na estruturação das oficinas. Definimos as dinâmicas de grupo como “ramo de conhecimento ou uma especialização intelectual que se interessa pelo comportamento humano individual ou presente nas relações sociais” (COSTA, 2018, p.15). Portanto, ressaltamos que tais instrumentos possibilitam as contribuições para as aprendizagens pela experiência vivencial (autoconhecimento), na esfera interpessoal (percepção do outro), sendo utilizada nas diversas áreas de conhecimentos: ciências humanas, saúde, educação e organizacional.

A conjuntura educacional atual visa a prática contínua e a vivência do discente em formação com diversas metodologias de ensino-aprendizagem, dentre as quais as oficinas pedagógicas se apresentam como relevantes e propositivas. Tais fatos são visualizados nas práticas vinculadas ao Estágio Docência (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/032/2011), efetivados pelos acadêmicos do Programa de Formação de Professores da UEPB. Nesse sentido, destacamos sobre a aplicabilidade das oficinas na educação, sendo visualizado na culminância das atividades do estágio docente em 2019, período em que propomos oficinas pedagógicas sobre a violência escolar e “resiliência na educação: partilhando

experiências e soluções”, com os discentes de diversas licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Química e Sociologia.

Delimitando-se à percepção dos participantes sobre as oficinas propostas no caderno temático, pontuamos que a oficina 1, intitulada “Conhecendo as demandas...”, visou realizar uma sondagem inicial com os conhecimentos sobre a temática de violência escolar; a oficina 2, “A violência e os tipos de violência”, propõe uma aula dialogada e explicativa com a intenção de identificar os comportamentos agressivos ou violentos no ambiente escolar. Por fim, damos continuidade com a oficina 3, “Violência interpessoal e as implicações em sala de aula”, com objetivo de conceituar a violência interpessoal em sala de aula, com o uso de técnica de grupo, tendo as seguintes etapas: I – Entregar uma situação-problema relacionada à violência escolar; II – Solicitar aos professores que reflitam sobre o tema central, e posteriormente a produção textual ou cartazes. Por fim, propomos a oficina 4, “Enfrentamento da violência”, para discussão e culminância por meio da metodologia expositiva e dialogada, propondo formas de enfrentamento e aplicabilidade das estratégias em cada contexto educacional e social.

Quanto às disciplinas em que as oficinas pedagógicas seriam adotadas na percepção dos professores:

**Quadro 14** – Respostas quanto às oficinas pedagógicas adotadas pelos professores

<b>Docente(s)</b>	<b>Resposta(s)</b>
Docente 1	Linguagem
Docente 2	Ensino religioso, Sociologia e Filosofia
Docente 3	História e arte
Docente 4	As oficinas poderiam ser adotados de modo interdisciplinar, de forma que cada componente articulado na abordagem tomaria um ponto de partida de acordo com a especialidade do seu campo de conhecimento

**Fonte:** (ARAÚJO, 2021)

Com base nas respostas dos docentes elencadas acima, é fundamental diferenciar os conceitos: inter, multi e transdisciplinaridade nas práticas de ensino, considerando-as distintas, porém ainda há uma compreensão equivocada por parte dos educadores sobre os referidos conceitos.

Na vertente de Luck (2001), a interdisciplinaridade é vislumbrada como a possibilidade de articulação entre os conteúdos com a realidade que representam. Cabe ao professor enfatizar a resolução de problemas, o pensamento científico e a

tomada de decisão, com a finalidade de conhecer a realidade. Nessa perspectiva, compreende-se que, por meio da superação da fragmentação do conhecimento, o educador poderia promover a formação completa e colaboraria na melhoria de vida dos cidadãos.

Torna-se fundamental a compreensão sob o exercício de forma interdisciplinar de teorizar e praticar a educação que é pautada nas desordens ou em novas ordens, as quais direcionem a práxis do professor (FAZENDA, 1998). Nesse sentido, a interdisciplinaridade trata da integração teoria e prática, isto é, a formação integral na perspectiva da totalidade. Portanto, destacamos que a relação integradora – teoria e prática – implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Desta forma, a prática exige a reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, para a ação concreta pensada (SAVIANI, 1991).

A multidisciplinaridade propõe articulação de trabalho conjunto entre os professores de diversas áreas de conhecimentos que se delimitam ao estudo de temas comuns, articulando referências bibliográficas, técnicas de ensino e procedimentos avaliativos. Logo, as disciplinas inseridas no currículo escolar tentam aproximar-se no estudo, porém não juntas e imutáveis (ALMEIDA FILHO, 1997).

Por fim, temos a transdisciplinaridade que trata o conhecimento geral (total), considerando a síntese histórica da realidade ou conhecimentos. Logo, Pires (1996) tece alguns esclarecimentos quanto ao paradigma que se insere a transdisciplinaridade no campo da educação, como sendo:

A totalidade, anunciada para o *holismo* tem sido tomada de forma factual; total é *tudo* e, assim, pode apresentar um caráter de a-historicidade. A totalidade não se esgota na soma das partes, mas constitui-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade. A idéia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares parece reforçar esta tendência a-histórica. Sobre a idéia de rede discute Almeida Filho (1997) que, ao contribuir para uma *redefinição do modelo de transdisciplinaridade*, coloca o indivíduo, o sujeito da prática cotidiana, no caso, da prática pedagógica, como eixo das interações e, assim, pode-se identificar aqui a necessidade de historicizar as interações. Sujeitos - ou indivíduos - históricos, sociais, agentes sociais. Neste sentido, o caminho epistemológico da transdisciplinaridade parece comprometido pela desvalorização da materialidade histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino (p.176).

Diante as diferenciações conceituais sobre as práticas de ensino e formas de articularção dos conhecimentos, refletimos sobre a importância do trabalho de uma temática transversal (violência escolar) com a comunidade escolar.

Na atual conjuntura social e escolar, o desenvolvimento de ações articuladas multidisciplinares e/ ou transdisciplinares, inserindo a temática violência escolar, devem ser prioritário e essencial, diante o índice elevado de conflitos, violência intrapessoal, bem como patrimonial, *bullying* e *cyberbullying*. Sendo assim, esclarecemos que desconsideramos a aplicabilidade da interdisciplinaridade no referido estudo por considerar insuficiente para contemplar a proposta de trabalho.

Apontamentos teóricos e dados empíricos coadunam com a relevância do desenvolvimento de ações sobre a violência no cotidiano escolar, como destaca Szymanski e Alves (2009), ao pontuarem que

a partir dos anos 90 as pesquisas apontam mudanças no padrão de violência observada nas escolas públicas. Além dos atos tradicionais de vandalismo, percebe-se o aumento das agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil. As agressões verbais são as mais frequentes, inclusive a professores. O fenômeno é tão visível que sindicatos de professores incorporam a defesa da integridade física e moral dos docentes em suas pautas de reivindicações (SZYMANSKI; ALVES, 2009, p.7977).

Além disso, em relação às práticas pedagógicas e à formação continuada com os professores, Zeichner (1993) ressalta a importância de que os professores assumam atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, por compreender que o processo de ensino é articulado com a dinâmica social, cultural, econômica e os contextos em que o educando está inserido, a fim de dialogar sobre as experiências cotidianas atrelando ao conhecimento científico de determinado conteúdo e/ou disciplina (PIMENTA, 2002). Tais reflexões serão pautadas numa perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992) em que o conhecimento e as aprendizagens se inserem no modelo circular e não no linear e transversal, em que o aluno é visto como problema e responsável pelas demandas relacionadas ao fracasso escolar.

Buscando identificar as críticas, sugestões e elogios dos docentes, elencamos os questionamentos citados pelos participantes:

#### **Quadro 15** – Categorização das críticas, sugestões e elogios

Críticas	Sugestões	Elogios
-	“[...] penso que com o passar dos anos pode-se melhorar e adequar-se as realidades de vivência” (Docente 1).	“Eu achei perfeito, pois está em uma linguagem de fácil compreensão [...]” (Docente 1).
-	-	“Parabéns pela cartilha, didática e lúdica para tratar de um tema urgente, mas muitas vezes silenciado no ambiente escolar” (Docente 2).
“[...] falta detalhamento quanto às metodologias a serem aplicadas junto aos audiovisuais (filmes) e as oficinas (Docente 3).	“[...] Para que um número significativo de professores façam adesão à prática desse material, eles carecem de mais detalhes e sugestões de como promover a prática. Não é necessário práticas engessadas, mas múltiplas sugestões que os façam querer aplicar com mais ânimo” (Docente 3).	“A proposta do material é maravilhosa, [...]” (Docente 3).
“Contudo, é preciso especificar melhor para quais sujeitos se destina. Inicialmente pontua que são professores e discentes, entre outros. Ao longo do material, no entanto, parece claro que trata-se de um material apenas para docentes. Sendo este mesmo o enfoque, seria interessante contextualizar os percursos indicados, deixando mais clara a metodologia. Também é necessário contextualizar a violência escolar e, dentro desta contextualização, especificar que esta não é um problema exclusivo da escola, mas um reflexo da sociedade que se materializa na escola (Docente 4)”.	“Dessa forma, é preciso deixar claro que as ações empreendidas na escola e pelos professores no enfrentamento e prevenção da violência escolar são sempre etapas de um processo mais amplo, cuja dimensão deve ser estrutural (Docente 4)”.	“O material é pertinente e colaborativo para o contexto escolar. [...] No mais, parabéns pela pesquisa. (Docente 4).

Fonte: (ARAÚJO, 2021)

Quanto a categoria “Críticas e sugestões sobre o material”, pudemos identificar que 100% elogiou o material, 75% dos docentes informaram algumas sugestões para aperfeiçoamento da proposta e 50% remeteram críticas, como a

docente 3 e 4. Destacamos que as críticas deteram-se ao maior detalhamento da proposta metodológica, perfil e faixa etária dos sujeitos na apresentação e no decorrer do material. De modo geral, destacamos que os docentes consideraram pertinente, didática, lúdica e colaborativa, haja vista a prática do(a) professor(a) na atualidade e o crescente aumento dos episódios de violência no cotidiano escolar.

Sendo assim, diante as percepções dos professores ratificamos a relevância do uso de materiais didáticos desta natureza na sala de aula, destacamos ainda a visão de um professor em que aponta, diante a experiência docente, que o material poderia ser vinculado ao Ensino fundamental anos finais, por identificar elevados episódios de violência escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que, a violência é um aspecto derivado e secundário do cunho histórico, torna-se relevante a compreensão de que as transformações sociais propiciam alterações nas relações e vivências, ocasionando situações de conflitos e/ou violência (MICHAUD, 1989).

A escola, enquanto instância social, que visa contribuir com a apropriação dos conhecimentos científicos, insere-se nessa projeção das transformações sociais, políticas, econômicas que perpassam as relações deste espaço. Destacamos, assim, que a violência escolar abrange a dinâmica da escola, desde a angústia pessoal até a degradação patrimonial, bem como interfere nas relações interpessoais na comunidade escolar (professores-alunos; alunos-alunos; alunos-funcionários). Nesse sentido, coadunamos com Charlot (2002), ao propor que há causas e consequências diversas que advém da violência escolar, sendo fenômenos heterogêneos e de difícil delimitação.

Outrossim, reconhecemos a escola como o espaço de diferenças e pluralidade, por isso o respeito a essas diversidades é fundamental no ambiente estudantil. Buscamos, com o referido estudo, distinguir os tipos de violência, de crimes e de conflitos; além de realização de pesquisa do estado da arte, documental, descritiva e interventiva sobre a violência escolar numa escola estadual da cidade de Campina Grande-PB.

Constatamos que as investigações sobre a violência escolar, relacionadas à prática pedagógica na esfera documental e interventiva, acontecem de forma restrita para fins de sensibilizar professores-alunos-sociedade. Desse modo, consideramos que os documentos analisados (cartilhas), propõem soluções exíguas para a resolução da violência; descritivas sobre os conceitos, tipos de violências e estratégias de enfrentamento, bem como, adotam o viés punitivo atrelado à justiça restaurativa.

Logo, diante às questões levantadas nos estudos (BRASIL, 2010a; PARANÁ, 2010b; SILVA, 2011c; ESCOREL et al.; 2011d; BRASILIA, 2013; PASSOS e RIBEIRO, 2016), identificamos que as orientações adotadas sobre a violência escolar nos manuais acontecem de forma pontuais como respostas aos índices de violência de determinada localidade, sendo necessária maior produtividade e propositivas aos pesquisadores sobre a elaboração dos documentos ampliados e



consolidados, atrelados às políticas públicas da assistência social e da saúde.

Em relação à categorização das cartilhas, destacamos que há um consenso quanto à linha teórica adotada nos documentos, sendo visualizado autores como: Oliveira e Sposito (2002); Abramovay (2004, 2006, 2009); Passos e Ribeiro (2016); Brasil (1990; 2008) - Lei. 11.525/ 07. Além disso, destacamos a influência direta que a violência exerce em torno dos processos educativos e na relação professor-aluno. Vale ressaltar ainda, os discursos efetivados pelos docentes, na atual conjuntura social, relacionados aos prejuízos psicológicos advindos da violência escolar, como: o sentimento de angústia, de culpa, a tristeza excessiva, a desmotivação, o desespero e o sentimento de impotência.

Ratificamos a importância do levantamento do estado da arte que possibilitou uma visão ampla sobre as causas, fatores e implicações da violência na sua perspectiva geral, na escola e na prática docente (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, 2009; DEBARBIEUX, 2002). Ademais, torna-se fundamental a ampliação de políticas educacionais que contemplem, também, os discentes (adolescentes) inseridos no ensino médio do ensino básico da Educação, com a finalidade de que se tornem sujeitos conscientes e dialoguem de forma problematizadora e crítica sobre a temática, pois nessa perspectiva desconstruiremos o “silêncio” ou “naturalização” vinculados à violência.

A análise de documentos indica, possivelmente, que os materiais vinculados nas cartilhas, direcionadas aos adolescentes, são restritos, fato que se contrapõe ao que a realidade social e o aprofundamento teórico propõe, visto que na adolescência é a fase em que o sujeito desenvolve as competências afetivas, morais e sociais, atrelados aos valores éticos e morais vivenciados na escola e, portanto, os recursos materiais (cartilhas, cadernos temáticos, folhetos, trajetadas, dentre outros) favoreceriam a problematização e a discussão do tema.

Desse modo, com intuito de contribuir com os docentes e discentes, elaboramos um produto educacional – Caderno temático sobre violência escolar – e evidenciamos a relevância da aplicabilidade do material, de forma contínua e sistemática, em formações com os professores de escolas públicas municipais, estaduais e privadas da cidade de Campina grande-PB, como propositiva inovadora e interventiva, a fim de atingir os conhecimentos de mundo e os diversos saberes no campo pedagógico.

Os docentes inseridos nas instâncias de ensino público ou privado estão

sedentos de recursos didáticos, orientações e formações continuadas para aprenderem a lidar com os conflitos interpessoais, violências visíveis e veladas, dentro ou fora do ambiente de sala de aula. No entanto, ressaltamos que as propostas de oficinas pedagógicas, inseridas no caderno temático, servirão como norte para as discussões dos debates entre professores-alunos e membros da comunidade escolar.

Tal fato é identificado e se justifica com os discursos dos docentes entrevistados, considerando a relação entre ação-reflexão-ação, como dialética para a práxis. Reforçando a ideia defendida por Freire (2011) e Gonzalez Rey (2011) sobre subjetividade e processos educacionais. Em suma, destacamos que a aproximação, o apoio, a articulação entre a universidade e a escola, com a participação dos diversos especialistas e as trocas entre os saberes são fundamentais para desenvolver ações na escola com os professores, alunos e técnicos.

Informamos que o presente estudo foi conduzido apenas com profissionais do ensino médio, com fins de atingir os objetivos propostos. Recomendamos pesquisas e estudos complementares, incluindo também os profissionais do ensino fundamental – anos finais, os quais enfrentam outros tipos de demandas quanto à violência escolar. Tornando-se, assim, essencial o aprofundamento da proposta interventiva em modalidade de ensino presencial e com tempo ampliado para execução e com circunstâncias favoráveis.

As questões levantadas na pesquisa propiciaram o aprofundamento significativo sobre a violência escolar numa visão multicausal e multifacetada. E, consideramos que atingiu satisfatoriamente quanto à investigação teórica, documental e propositiva.

No entanto, destacamos as impossibilidades da aplicabilidade do material pedagógico (Caderno temático de orientação sobre a violência escolar), com os professores na modalidade presencial, devido às restrições sanitárias vigentes com a COVID-19. Nesse sentido, destacamos a possibilidade de aprofundamento e aplicação das oficinas pedagógicas em futuros estudos.

Quanto à análise documental das cartilhas sobre a violência escolar, elucidamos que podem auxiliar a elaboração de outros materiais de apoio para os docentes e para os alunos, a fim de adquirir conhecimentos sobre as temáticas transversais, como a violência.

A contribuição inicial é tornar esse conhecimento acessível aos sujeitos inseridos na escola, proporcionando o senso de coletividade, responsabilidade e, assim, promover as ações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, social e que preservem os direitos humanos no espaço educacional.

Com base nas discussões, torna-se essencial o aprofundamento e a elaboração de propostas de materiais didáticos pedagógicos advindos das Secretarias dos Estados e do Ministério da Educação, uma vez que observamos cartilhas de orientação promovidas pelas instâncias da Justiça e com fins de remediar sobre os episódios da violência na sociedade.

As contribuições da avaliação dos professores sobre o produto educacional foi satisfatória. Por meio da perspectiva criteriosa dos participantes, houve a sugestão de ampliação do estudo sobre a violência escolar no segmento (Ensino fundamental anos finais), sendo identificado na prática docente episódios de conflitos interpessoais, bullying, dentre outros.

Destacamos ainda, a necessidade iminente de formação continuada para os professores sobre a violência, no intuito de promover subsídios teóricos e metodológicos para o docente; a fim de desconstruir, paulatinamente, a naturalização da violência e romper com o ciclo de reprodução e retroalimentação de práticas violentas.

Além disso, elencamos como limitações do estudo, as condições restritivas de pesquisa de campo na cidade de Campina Grande-PB, ocasionando redirecionamento metodológico e novas estratégias para atingir os objetivos propostos no referido estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estadodos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G; SILVA, B. DA SILVA. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco; 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org.br> Acesso em: 27 jun. 2019.
- ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO Brasil, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- ABRAMOVAY, M.; CALAF, P. *Bullying*: uma das faces das violências nas escolas. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, DF, v. 14, n. 325, p. 34-35, ago. 2010.
- ANDRADE, J. B. *Et al.* Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 38(2), 231-242, 2014.
- ALMEIDA, F. Q. de; BRACHT, I. M. G. **Bauman & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 1997.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996a.
- AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- BADIA, D. D.; POLI, A. P.; SOUZA, N. C. A. T. de. A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, p. 171-184, set./dez. 2014.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da

Criança e do adolescente. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) Acesso em: 26 Nov. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em: 18 Mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 188, de 3 de Fevereiro de 2020. Declara a Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 Fev. 2020, p.1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 36, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão excepcional dos prazos para defesa de dissertação ou tese no âmbito dos programas de concessão de bolsas da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de março de 2020, p.79. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-36-de-19-de-marco-de-2020-249026197> Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social - PNAS 2005; **Norma Operacional Básica NOB /SUAS**. Brasília: 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1414-9893201700020034900010&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-9893201700020034900010&lng=en) Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 Jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Acesso em: 26 Nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Projeto juventude e prevenção da violência: escolas seguras**. Ed. Arte: Urbania: 2010. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote\\_02\\_2016\\_12\\_12/FBSP\\_Cartilha\\_tematica\\_escolas\\_seguras\\_SD.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/lote_02_2016_12_12/FBSP_Cartilha_tematica_escolas_seguras_SD.pdf) Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, 6 de Novembro de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em:

25 jul. 2021.

BRASIL. **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens.** Rio de Janeiro: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BLOCK, R. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out, 2014.

CAMPOS, G. W. Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria Paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. In: CAMPOS, G. W. *et al.* (ed.). **Tratado de saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec, 2009, p. 41-80.

CARVALHO, S. R. Reflexões sobre o tema da cidadania e a produção de subjetividade no SUS. O caso da saúde. In: CARVALHO, S. R.; BARROS, M. E.; FERIGATO, S. (ed.). **Conexões: saúde coletiva e políticas de subjetividade.** São Paulo: Hucitec, 2009, p. 23-41.

CHAUÍ, M. **Senso comum e transparência: o preconceito.** São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania, 1996/1997.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco.** Tese de doutorado não publicada, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHARLOT, B. A. violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, 8, p. 432-443, 2002.

CUGINI, P. Identidade, afetividade e as mudanças relacionais na modernidade líquida na Teoria de Zygmunt Bauman. **Diálogos Possíveis**, v. 7, n. 1, maio 2014. Disponível em: <http://revistas.faculdadesocial.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/149> Acesso em: 27 jun. 2019.

DASSOLER, O.B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 40, n.154, p.142-156, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/25/36> Acesso em: 30 nov. 2020.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. **Violência nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília: UNESCO, 2002.

DE PAULA, J. M. A.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

ENASP, Conselho Nacional do Ministério público. **Conte até 10 nas escolas:** cartilha com roteiros de aulas. 2ª edição. Brasília: CNMP, 2013. Disponível em: [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA\\_DID%C3%81TICA\\_CONTE\\_AT%C3%89\\_10\\_NAS\\_ESCOLAS.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA_DID%C3%81TICA_CONTE_AT%C3%89_10_NAS_ESCOLAS.pdf) Acesso em: 20 set. 2020.

SCOREL, S.S. da N; SCOREL, A.B; BARROS, E. E. de. F. **BULLYING NÃO É BRINCADEIRA.** Gráfica Santa Marta, Setembro, 2011. Disponível em: [http://new.netica.org.br/files/cartilha\\_bullying.pdf](http://new.netica.org.br/files/cartilha_bullying.pdf) Acesso em: 06 nov. 2020.

EYNG, A.M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação.** vol. 2, n.2, p. 245-266, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3255>. Acesso em: 22 de jul. 2015.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761- 773, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf> Acesso em: s/d ago. 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Record, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade.** 12. Ed. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2016.

FERREIRA, H. M. Infância, violência na escola: diálogos e contextos. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n. 9, ago./dez. 2016.

FERREIRA, S. S.; GOMES, C. A. (orient.). O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer. **Revista de Ciências da Educação.** São Paulo, v. 11, n. 21, p. 77-106. Disponível em: [http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista../EDUCACAO\\_21.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista../EDUCACAO_21.pdf), 2009 Acesso em: 08 jul. 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepção de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.103-111, jan./abr. 2017.

GIORDANI, M. V. G. G.; OLIVEIRA, A. L. de; SILVA, L. E. da. Violência e cotidiano escolar: percepções a partir da realidade de uma escola pública de Matinhos-PR. **Journal Multi-Science**, v. 1, n.12, 2018.

GUARESCHI, N.M. d. F.; MIRON, A. X. Compromisso Social da Psicologia e Sistema Único de Assistência Social: Possíveis articulações. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Abr/Jun. 2017 v. 37. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n2/1982-3703-pcp-37-2-0349.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GONÇALVES, L.A.O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. dos S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, v. 39, n.esp. (supl.), dez, Porto alegre: 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103007.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

GOMES, G. M. R. B; Et al. As metodologias ativas de ensino no enfrentamento à violência escolar. **Braz. J. of Develop**, v. 6, n. 9, p. 70882-70895, set., Curitiba: 2020.

GOMES, Claudia; SOUZA, V.L.T. de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de subjetivação. **Psicologia ciência e profissão**, v.32, n.3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XLcZTKQ3vtZyF6ZKZkpXbgy/?lang=pt> Acesso em: 07 out. 2021.

GUATTARI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes,1996.

HAACK, K. R. *et al.* Resiliência em adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora , v. 5, n.2, p. 270-281, dez. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202012000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000200007&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 30 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Nota técnica**: Atlas da Violência 2016. Brasília: IPEA, 2016.

JONNAERT, P.h.; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender**: o sócio construtivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IJIMA, D. W.; SCHROEDER, T. M. R. **Pesquisa sobre violência escolar no**



**Brasil.** Travessias, Cascavel, n.6, p.1-17, 2012.

KAPPEL, V. B. *et al.* Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v.18, n. 51, p. 723-735, 2014.

LANE, Silvia T. M. Histórico e fundamento da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. **Psicologia Social Comunitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LAMBERT, M. B. M. A.; BARREIRO, S. C. Metodologia de coleta de documentos para produção de bases de dados bibliográficos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 9. **Anais eletrônicos**. Curitiba: UFPR, 1996.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu na Educação. IN: SILVA, Tomaz (Org.). **Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

LDB (Leis de Diretrizes e Bases). **Lei nº 9.394**, 1996.

LEITÃO, C. Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 235-259.

LIRA, A.; MEDEIROS, J. N. F. Adoecimento e colapso do professor: impactos da violência na escola. **Educare**, v.19, n. 64, set./dez. 2015, p.765-775, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544009> Acesso em: 18 mai. 2021.

MALTA, D. C.; Et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). **Cienc Saúde Colet**, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MICHAUD, Y. **A violência**. São paulo: Ática, 1989.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo**: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.

MINAYO, M. C. S. Seis características das mortes violentas no Brasil. **RevBras Estud Popul**, 2009.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MINAYO, M. C. S. A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saúde soc.** 22(1):21-32. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (MPMG). **Educação**:

semente para um mundo melhor. Cartilha reformulada e ampliada. 2ª edição. Minas Gerais: 2016. Disponível em: <https://mpmt.mp.br/portalcas/news/759/77937/cartilha-educacao---semente-para-um-mundo-melhor-mpmg> Acesso em: 20 set. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO (MPRJ). **A justiça restaurativa no ambiente escolar**: instaurando o novo paradigma. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80321061/cartilha-justica-restaurativa-no-ambiente-escolar> Acesso em: 18 mai. 2021.

MODERNO, A. **A Comunicação audiovisual no processo didático**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008. Disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf). Acesso em: 27 jun. 2019.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito na formação dos professores: significação nas práticas cotidianas. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 567-578, set./dez, Santa Maria: 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270298893.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia**: teoria e prática, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V; KREMER, J. M. (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

OLIVEIRA, I.; MEIRELES, M. **Oficinas e dinâmicas**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PAIM, J. S.; COSTA, H. O. G.; VILAS, A. L. Q. B. Política pública e controle da violência: um estudo de caso na cidade de Salvador. **Cad. Saúde Pública**. Bahia, Brasil, 25(3):485-94, 2009.

PARANÁ. Lei n. 6.713 de 22 de abril de 2004. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, abril, de 2004.

PERES, C. M. Et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, 47(3), 249-55, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6437/634> Acesso em: 19 set. 2020.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P.; KOLLER, S. H. Famílias em vulnerabilidade social: Rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 25(3), 403-408, 2009.

REGO, C. R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5ª ed, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RODRIGUES, C. L *et al.*, Notificação de violência contra adolescentes atendidos em Hospital escola, na região sul da cidade de São Paulo. **Adolescência & Saúde**, v.11, n.2, p.33-39, abr./ jun, Rio de Janeiro: 2011.

SANTOS, J. V. T. Por uma sociologia da conflitualidade no tempo da globalização. In: SANTOS, J. V. T. (Org.). **Violências no tempo da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, H.G. B. dos *et al.* Fatores associados à presença de ideação suicida entre universitários. **Revista Latino-Am. Enfermagem**, v. 25, 2017.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE PARANÁ. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED-PR, 2010b, p.172. Disponível em: [www.diaadia.pr.gov.br/cdec](http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec) Acesso em: 10 set. 2020

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. A. da. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, A.B.B. **Combater o bullying é uma questão de justiça**: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social. Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas escolas. Brasília: 2010.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A. A violência na escola. **Educar em Revista**, n. especial, p. 217-232, Curitiba: Editora UFPR, 2010b.

SILVA, B. R. V. S. Et al., Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, vol. 23 n.9, Rio de Janeiro, set. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232018000902909](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000902909) Acesso em: 09 set. 2020.

SOUZA, L. Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista. **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contraprofessores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista> Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, K. O. J. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, 25(1), 71-79, 2012.

SOUZA, S. B.; SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P. *Cyberbullying*: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia: reflexão e crítica**, 27(3), 582-590, 2014.

SOUZA, M.C.F; NONATO, E. M.N; BICALHO, M. G. P. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 45-61, jan. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302017000100045&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000100045&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 06 set. 2020.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 87-103 jan./mar. 2001.

STELKO-PEREIRA, A. C.; FREITAS, L. C.; WILLIAMS, L. C. A. Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar. **Avaliação Psicológica**, 9(3) p.403- 411, 2010.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

SZYMANSKI, M.L.S.; ALVES, M.F. Enfrentamento à Violência: Uma alternativa para a Prevenção do Fenômeno Bullying. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia: EDUCERE**. Curitiba: Editora Champagnat, 2009, v.1, p.7975-7986.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

REVILLA CASTRO, J. C. La violencia de los alumnos en los centros educativos. **Revista de Educación**. Madrid, n. 329, p. 513-532, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 25 mai. 2013.

ROCHA, M. L. da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, set. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722008000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000300008&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 06 set. 2020.

TOZONI-REIS, M.F.de C. **Metodologia da pesquisa**. 2ª ed., 2009. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

UNICEF. **A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents**, 2017.

VAN STRALEN, C. Psicologia social: uma especialidade da psicologia? **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 17-28, 2005.

XAVIER, A.; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, M. S. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na Universidade. **Rev. Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, n. 2, v. 8 p. 94-118, jun. 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE – A

Link do google forms: <https://forms.gle/g1qD6Nv8T66mAJS5A>  
**QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMONSTRATIVO**  
**AValiação DO CADERNO TEMÁTICO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

---

# Avaliação do Caderno sobre a violência escolar

Nós pesquisadores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB vinculados ao Programa de Formação de Professores (Eveline Rodrigues Araújo – Mestranda e Prof. Dr. Fabíola Gonçalves – Orientadora) convidamos o docente do ensino médio para participar a apreciação do material didático intitulado – “Caderno temático sobre a violência escolar”. Esclarecemos que este material foi produzido para fins de conclusão do mestrado Profissional do Programa de Formação de Professores da UEPB, e o projeto teve aprovação no comitê de ética - no do CACE: 19569819.2.0000.5187, nº do Parecer: 3.645.275, em 16 de outubro de 2019, garantindo o sigilo dos participantes.

Destacamos que, o caderno temático oferece informações que auxiliem o professor no enfrentamento da violência escolar - interpessoal no contexto escolar. Este se destina aos professores que lecionam no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (PB). Portanto, é imprescindível a avaliação do professor sobre o material didático (Caderno temático), em ANEXO, no formulário.

Observação: Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderá entrar em contato com a equipe científica – Eveline Rodrigues Araújo (Mestranda) – Contato: (83) 9 9971-3111 email: [eveline20@gmail.com](mailto:eveline20@gmail.com)/ Prof. Dra Fabíola Gonçalves (Orientadora) – email: [fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br](mailto:fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br)

A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.

Não é [eveline20@gmail.com](mailto:eveline20@gmail.com)? [Trocar de conta](#)

\*Obrigatório

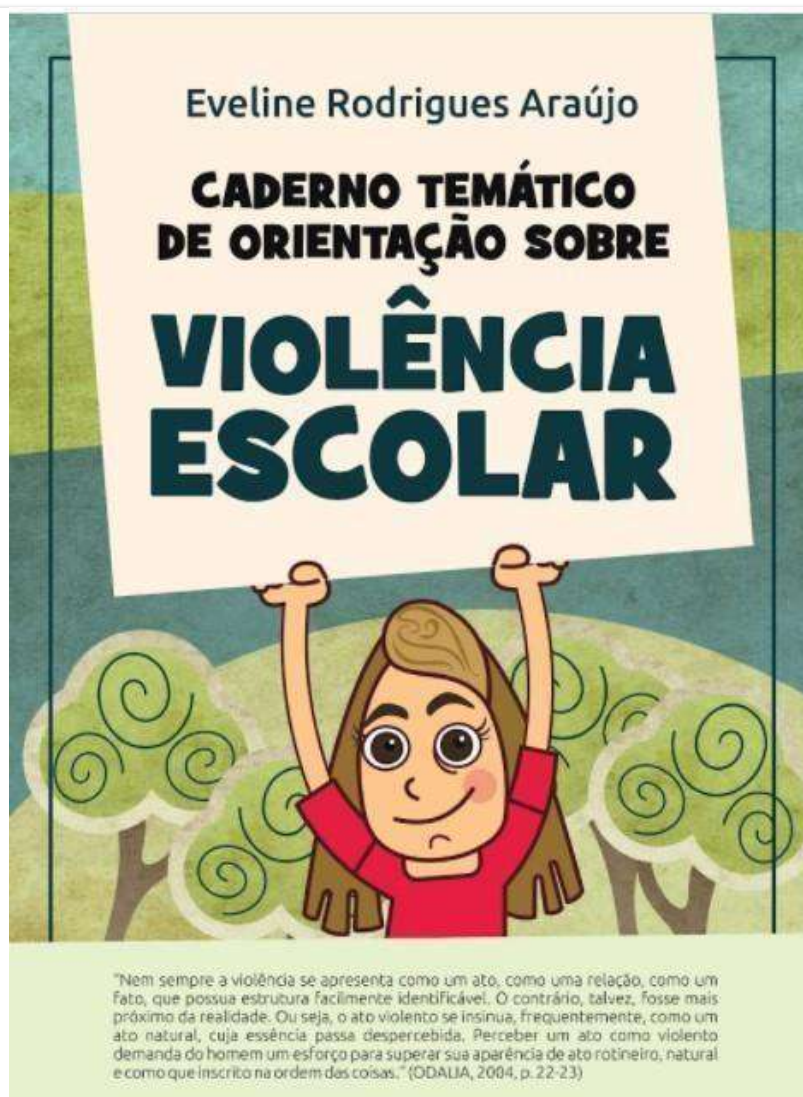
E-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

Você concorda em participar com o estudo? Caso deseje de prosseguimento e avalie o material, abaixo: \*

Sim

Não





---

Caderno temático - Último - PDF Análise dos docentes - Link

[https://drive.google.com/drive/folders/1FEK5HfI2XONvm2c-n\\_M69zaCahUzhUCw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1FEK5HfI2XONvm2c-n_M69zaCahUzhUCw?usp=sharing)

Texto de resposta longa

---

Identificação (Nome do docente) \*

Texto de resposta curta

---

Tempo de formação \*

Texto de resposta longa

---

Tempo de atuação no magistério

Texto de resposta curta

---

Faixa etária \*

- 20-35
- 36-50
- 51-64
- 65-80
- 

Em sua formação acadêmica realizou qual curso de licenciatura? \*

Texto de resposta curta

---

Qual a sua formação acadêmica? \*

- Licenciatura em Pedagogia e/ou áreas afins
- Pós-graduação Lato Sensu
- Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado
- Pós-graduação Stricto Sensu - Doutorado
- Outros...



A sua atuação profissional está vinculada ao Ensino Público Estadual da Cidade de Campinas Grande-PB? \*

Texto de resposta curta

Em qual ano do ensino médio você leciona? \*

1 ano

2 ano

3 ano

Quanto tempo de atuação com o público-alvo (adolescentes) inseridos no ensino médio? \*

Texto de resposta curta

Em sua experiência docente, você já observou episódios de violência escolar? \*

Sim

Não

Qual(is) estratégia(s) utilizaria para o enfrentamento da violência escolar? \*

Uso e elaboração do contrato pedagógico com os alunos

Uso de recursos audiovisuais

Uso de sugestões de leituras e referências de literatura

Outros...

Quanto ao uso do contrato pedagógico, você poderia inserir na dinâmica em sala de aula? Justifique. \*

Texto de resposta longa

Quanto aos recursos audiovisuais, indique qual(is) adotaria em sua vivência docente? Justifique. \*

Texto de resposta longa

Quanto às oficinas pedagógicas, qual(is) oficinas (1, 2, 3 ou 4; todas), você faria uso em sua prática pedagógica? Justifique a sua resposta. \*

Texto de resposta longa

Há viabilidade de aplicação das oficinas pedagógicas na dinâmica de sala de aula para trabalhar os temas transversais, incluindo a violência escolar? \*

Sim

Não

Caso sim, adotaria atrelado a qual disciplina às oficinas pedagógicas como recurso metodológico para discussão sobre a violência escolar? \*

Texto de resposta longa

☰

Criticas e sugestões sobre o material apresentado

☰ Parágrafo

Texto de resposta longa

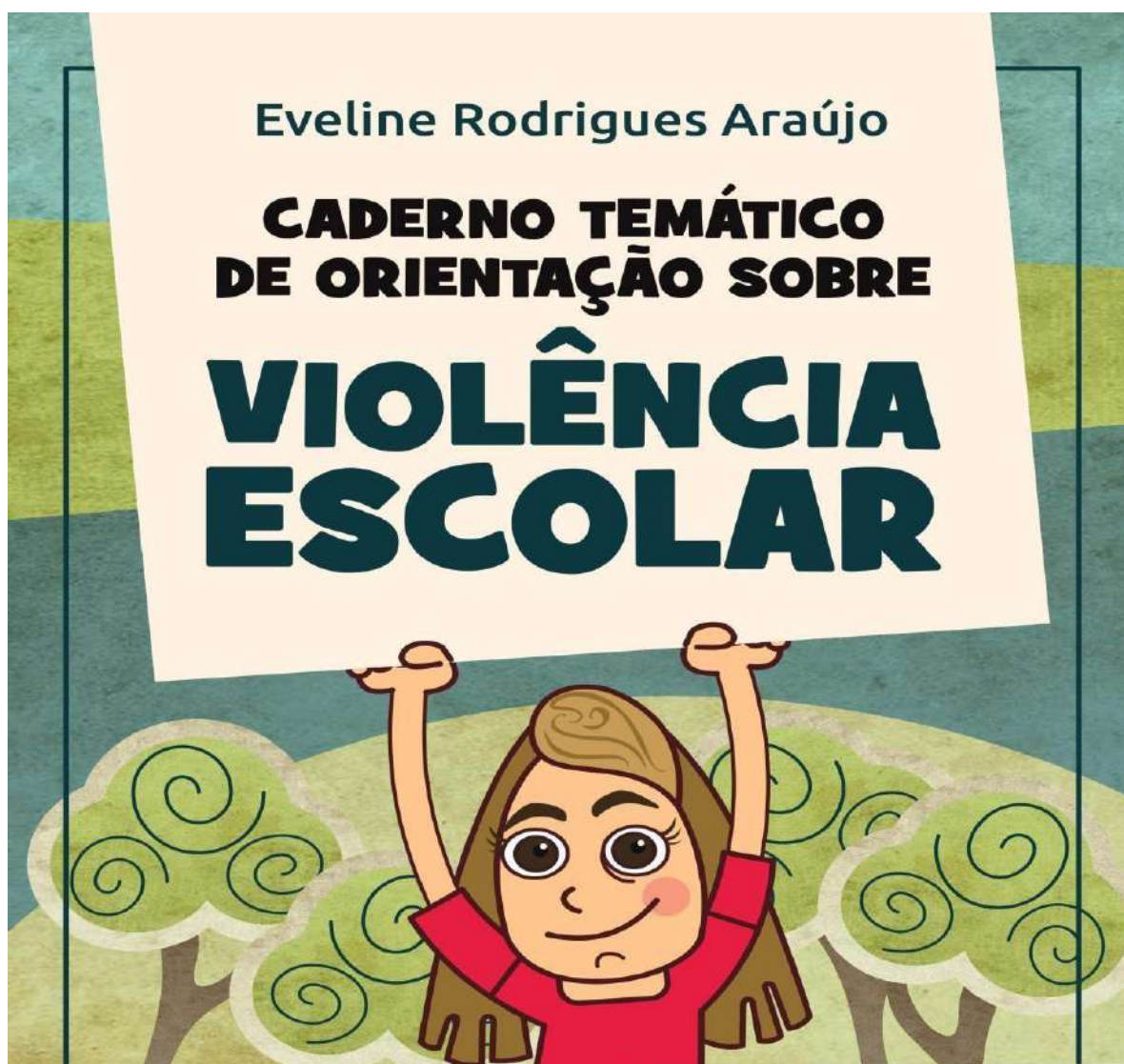
Respostas corretas (0 pontos)   Obrigatória

## APENDICE – B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL



"Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas." (ODALIA, 2004, p. 22-23)



## APRESENTAÇÃO

Este caderno temático busca oferecer informações, orientações e estratégias pedagógicas para o enfrentamento da violência interpessoal no contexto escolar. O material é destinado para os docentes, discentes e responsáveis – pais e/ou família e comunidade escolar do Ensino Básico de Educação (Ensino Médio), público da cidade de Campina Grande-PB, bem como a todos que tiverem acesso. Esclarecemos que a aplicação dos recursos visuais, das oficinas pedagógicas e demais sugestões podem ser adotadas, considerando o tempo disponível de cada componente curricular pelo docente e/ou equipe técnica da escola.



## QUAL É A FINALIDADE DO MATERIAL?

Auxiliar e orientar os docentes na discussão, na reflexão e no enfrentamento da violência escolar nas seguintes temáticas:

Subtipos de violência escolar;

Mediação do(a) professor(a) nos conflitos;

Enfrentamento de situações de violência escolar, e;

Formação docente sobre a violência escolar.

O documento é composto por estratégias as quais os professores (as) poderão analisar e avaliar a possibilidade de experienciá-la a aplicação no contexto escolar.

## O QUE SE CONFIGURA VIOLÊNCIA ESCOLAR?

A violência consiste num fenómeno social e histórico representado por atos cometidos por pessoas, famílias ou grupos, classes, nações com intuito de prejudicar o outro ou a si próprio (MINAYO, 2009). É um fenómeno que não é restrito ao espaço físico da escola, mas as suas relações se ampliam entre os atores (*professores, alunos e comunidade escolar*) que convivem cotidianamente nesse espaço social (SILVA; SALLES, 2010).



## IMPACTO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO EDUCATIVO?

- Baixo rendimento escolar;
- Conflitos nas relações interpessoais (professor-aluno; alunos-alunos);
- Problemas sócios-emocionais e afetivos;



## TIPOS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA NA ATUALIDADE



### Violência física

A lei 13.431/17 (*Brasil, 1990*), define a violência física como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda a sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico. Isto é, consiste nos atos de machucar o adolescente, causando-lhe lesões, ferimentos, fraturas, mordidas, queimaduras, hemorragias, escoriações, traumatismo, lacerações, arranhões, inchaços, hematomas, mutilações ou desnutrição.



### Violência Simbólica

A violência simbólica ocorre quando alguém se impõe através da coerção. Nela há dois sujeitos (*dominante e dominado*) e a relação existente entre eles se baseia em um acordo entre o dominante (*quem a prática*) e dominado (*quem sofre*), fazendo com que essa relação pareça natural (*Bourdieu, 1999*).



## Violência Psicológica

A violência psicológica também conhecida como tortura psicológica ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhe grande sofrimento mental (GUERRA, 2008, p.33). Destacamos que é a Lei 13.010/2014, ratifica que a violência psicológica é a conduta ou forma cruel de tratamento que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize crianças e adolescentes.



## Bullying

Os atos de violência (*física ou não*) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas, definimos como bullying. Este tipo de prática está relacionado às diferenças sociais entre agressor e vítima, e se fortalece numa relação desigual de poder, a partir de diferenças sociais e físicas que são valorizadas/desvalorizadas nos grupos (CRUZ; MACIEL, 2018).



## Cyberbullying

É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vistos como “diferentes”. Caracteriza-se como o bullying realizado por meio das tecnologias digitais, sendo identificado nas mídias sociais, plataformas de mensagens, jogos e celulares.

### Os esclarecimentos sobre os tipos de violências inseridas no contexto da escola podem:

Auxiliar a identificação, e favorecer à propositiva crítica, reflexiva e preventiva frente ao fenômeno da violência, os conflitos interpessoais e dilemas sociais que emergem na escola.

A seguir, discutiremos sobre as possibilidades de enfrentamentos desse fenômeno com todos os membros da comunidade escolar.



## POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Muitas vezes, os professores e demais membros da escola (*Coordenadores, Diretores, Auxiliares, Secretários, dentre outros*), queixam-se da violência escolar, especialmente, indagando: “De que maneira podemos enfrentar à violência?”. De antemão, informamos que, não há fórmula / orientação pronta e acabada, considerando o viés sócio-cultural em que a escola encontra-se inserida. Isto posto, consideramos relevantes algumas propositivas:



Estabelecimento de comunicação clara, objetiva e assertiva entre os membros da escola, por meio de contrato pedagógico;



Desenvolvimento de oficinas pedagógicas e rodas de conversa na escola;

Sensibilização da comunidade escolar por meio de recursos áudio visuais sobre a violência escolar.

### Modulo I



## CARACTERIZAÇÃO DO CONTRATO PEDAGÓGICO

Conforme Jonnaert e Borth (2002), o contrato pedagógico visa regular as trocas entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos. Destacamos que, se caracteriza pela adoção de proposta de trabalho baseado nas conferências, reflexões, organização das discussões entre os educandos sobre a temática violência escolar.



## REGRAS GERAIS

### Acordos gerais da escola

**Objetivo:** Estabelecer com os discentes e professores acordo pré-estabelecido sobre as condutas adotadas em sala de aula e/ou outros espaços escolares.

**Aplicabilidade e recursos materiais:** Apresentação de situações-problemas que envolvem os acordos e regras da escola e sala de aula, com a finalidade de definirem os acordos entre os membros do contexto escolar. Uso de recursos audiovisuais (*música e filmes*), papel A4, pincel de quadro branco.

**Acordos:** violência escolar

### Permitido em sala de aula

**Objetivo:** Discutir entre professores e alunos sobre as ações que serão permitidas em sala de aula.

### Aplicabilidade e recursos materiais:

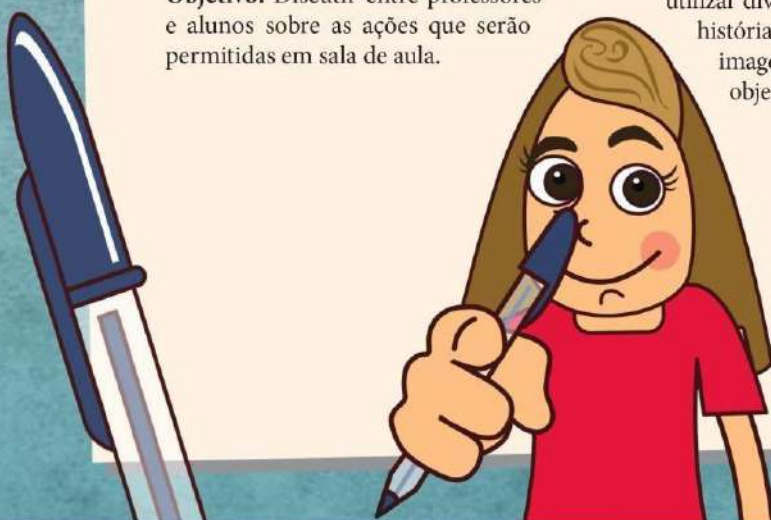
A estratégia didática adotada suscitará o exercício de direitos e deveres de todos os atores escolares, visto que será elaborada coletivamente pela maior parte dos membros da escola. Além disso, sugerimos atividades específicas com perguntas - disparadoras, visando como revisão sobre determinada temática (*violência física, psicológica, interpessoal, bullying, etc*).

### Condutas / Atitudes que devem ser evitadas em sala:

**Objetivo:** Definir com os alunos sobre quais as condutas/ atitudes consideradas "inadequadas", explosivas e/ou agressivas no contexto de sala de aula.

### Aplicabilidade e recursos materiais:

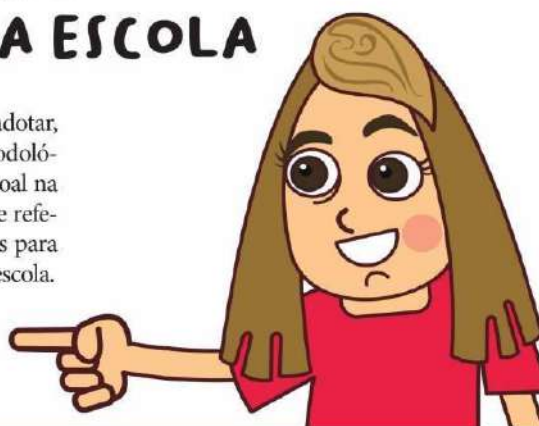
Após estabelecer os acordos sobre as condutas/ atitudes, o professor poderá utilizar diversos recursos materiais - histórias, relatos de experiências, imagens, vídeos; para atingir o objetivo central.



## Modulo II

# PROPOSTAS METODOLÓGICAS SOBRE A VIOLÊNCIA INTERPESSOAL NA ESCOLA

Possibilitará ao docente e comunidade escolar adotar, adequando à realidade específica, estratégias metodológicas para favorecer o debate da violência interpessoal na escola. Serão apresentados recursos visuais, filmes e referências, indicações de leituras e atividades dirigidas para adaptadas pelos professores e/ou equipe técnica da escola.



### SUGESTÕES DE RECURSOS VISUAIS

FILME	TEMÁTICA CENTRAL:
<b>Marshall: igualdade e justiça</b>	Preconceito, violência no âmbito social, resiliência e/ou enfrentamento.
<b>Escritores da liberdade</b>	Violência interpessoal – alunos -professores e prática docente.
<b>O ódio que você semeia</b>	Violência, conflitos, disputas, preconceito, resiliência.
<b>Moonlight: sob a luz do luar</b>	Violência física e verbal, estereótipos, preconceito, rivalidade, bullying.
<b>A Classe</b>	violência escolar – interpessoal e bullying.
<b>Meu melhor inimigo</b> (Mindest Fjende, Dinamarca, 2010)	bullying.
<b>Elefante</b> (Elephant, EUA, 2003)	bullying.
<b>Bullying</b> - provocações sem limites	bullying.
<b>Bully</b> (Bully, EUA, 2001)	bullying.
<b>Ben X: A Fase final</b> (Ben X, Bélgica, 2007)	bullying.
<b>Evil, raízes do mal</b> (Ondskan, Suécia, 2003)	bullying.
<b>Bang, Bang! Você morreu</b> (Bang, Bang! You're Dead, EUA, 2002)	bullying.
<b>Quase um segredo</b> (Mean Creek, EUA, 2004)	bullying.
<b>Carrie, A Estranha</b> (Carrie, EUA, 1976)	bullying.



## Parte I: Documentos oficiais e publicações

---

ABRAMOVAY, M. Escola e violência. Brasília: UNESCO Brasil, 2009. Recuperado: 10/10/2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 20 de novembro 2020

ABRAMOVAY, M. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: Unesco; 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ABRAMOVAY, M.; CALAF, P. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. Revista Jurídica Consulex, Brasília, DF, v. 14, n. 325, p. 34-35, ago. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: < <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> >

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. LEI 8069/1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Nº 9394/1996. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 29 de maio de 2021

\_\_\_\_\_. Lei 13.185 de 6 de Novembro de 2016. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em: 29 de maio de 2021.

Lei nº 8.742/1993 - Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8742-7-dezembro-1993-363163-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

## Parte II: Referências e Indicações de Leituras

AQUINO, J. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São paulo: Moderna, 2003.

BADIA, D.D.; POLI, A. P.; SOUZA, N. C. A. T. de. A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. *Conjectura: Filo. Educ., Caxias do Sul*, v.19, p. 171-184, set./dez. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro; FLASCO, Brasil, OEI, MEC, 97 p., 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, v.8, p 432-443. 2002.

DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização. *Rev. Educ., Brasília*, ano 40, nº 154, p. 142-156, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/25/36>. Acesso em: 30 de Novembro de 2020.

DEBARBIEUX, ÉRIC. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, nº 1, p. 163-193, 2001.

DE PAULA J. M. A.; SALLES L. M. F A Violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em revista*. Curitiba nº especial 2. p. 217-232. 2010.

## Parte III: Sugestões de outros materiais didáticos

Guia de orientação para elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas estaduais de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

Prevenção e Enfrentamento à violência escolar: Promoção de uma cultura de paz nas escolas. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes – caderno 5, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – Ministério da Educação e Cultura: Brasil, 2007.

### ARTIGOS:

A indisciplina e o ato infracional. Luiz Antônio Miguel Ferreira, 2004.

O ato de indisciplina: como proceder. Murilo José Digiácomo.



## ATIVIDADES DIRIGIDAS POR PROFESSORES E/OU EQUIPE TÉCNICA

### SUGESTÕES DIVERSAS

Proposta de atividades dirigidas, pautadas no trabalho colaborativo com os professores, visando identificar as percepções sobre a violência na escola, especialmente em sala de aula;

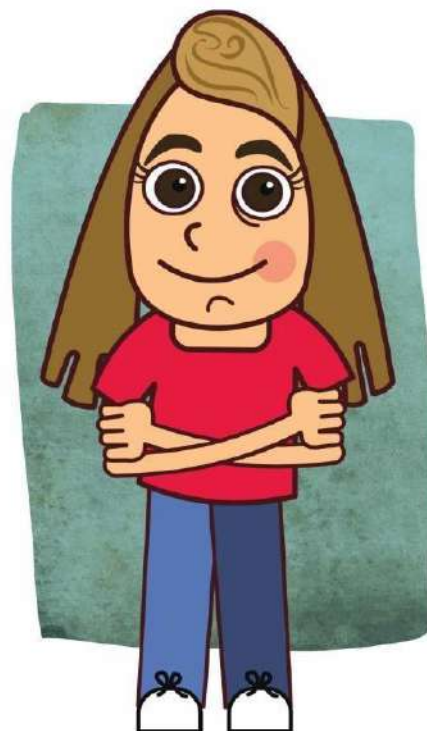
Utilização de técnica de dinâmica de grupo com os professores, objetivando abordar a temática de maneira dialogada e construída com o grupo;

Registro do conteúdo discutido em sala com os professores por meio de gravações com uso de gravador e anotação escrita;

Exposição de situações-problemas, vídeos ou imagens relacionadas ao tema da violência psicológica em sala de aula para fomentar o debate no grupo de participantes;



## Modulo III



## OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas serão aplicadas no cotidiano escolar, de acordo com a demanda da turma/ escola/ sujeitos inseridos no início do semestre escolar, promovendo assim a troca de experiências e formação continuada para os professores (Imbernón, 2016), baseado na ideia de que as situações problemáticas inseridas no contexto escolar devem ser problematizadas e resolvidos por meio da ação- reflexão-ação. Após a vivência das oficinas sugerimos que todas as propostas sejam explanadas em plenária para socialização e, construção coletiva de novas estratégias de enfrentamento da violência escolar por parte dos inseridos nas discussões.

**Oficina 1:****CONHECENDO AS DEMANDAS...****Proposta**

**Tema:** Sondagem sobre a violência na escola

**Público Alvo:** Professores e estudantes

**Tempo previsto:** Duas aulas com 50 minutos

**Número de participantes:** 10 professores e 30 estudantes

**Objetivos**

Discutir com os professores sobre o objeto de estudo e proposta inicial o estudo da *(violência)* em sala de aula.

**Método**

Adota-se o método dialogado, a partir de perguntas ou os questionamentos, os quais conhecimentos dos professores serão problematizados.

Proposta inicial com professores sobre conceitos e sondagens

**Oficina 2:****A VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS TIPOS DE VIOLÊNCIA****Proposta**

**Tema:** Violência escolar e o tipo na escola

**Público Alvo:** Professores e estudantes

**Tempo previsto:** Duas aulas com 50 minutos

**Número de participantes:** 10 professores e 30 estudantes

**Objetivos**

Conceituar a violência escolar e seus tipos na comunidade (*Escola "X" de Campina Grande-PB*).

**Método**

Aula descritiva e explicativa; apresentação de vídeo sem que se identifiquem comportamentos agressivos ou violentos no espaço escolar.

Registrar em tarjetas pelos participantes o significado e os principais tipos de violência naquele ambiente: Discussão e produção de textual ou de cartazes.



**Oficina 3:****VIOLÊNCIA INTERPESSOAL E AS IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA****Proposta**

**Tema:** Violência interpessoal em sala de aula e entre professores-alunos

**Público Alvo:** Professores e estudantes

**Tempo previsto:** Duas aulas com 50 minutos

**Número de participantes:** 10 professores e 30 estudantes

**Objetivos**

Conceituar a violência escolar e seus tipos na comunidade (*Escola "X" de Campina Grande-PB*).

**Método**

Utilização da técnica de dinâmica de grupo, adotado como recurso metodológico. Propõe-se a atividade em dupla para discutir as interferências da violência psicológica em sala. Após leitura das situações-problemas, (*violência em sala de aula*), solicitamos que o professor reflita sobre os problemas vinculados ao tema central, obtendo como proposta educativa a produção textual ou cartazes.

**Oficina 4:****ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA****Proposta**

**Tema:** Enfrentamento da violência escolar por meio de estratégias inovadoras em grupo e discussões.

**Público Alvo:** Professores e estudantes

**Tempo previsto:** Duas aulas com 50 minutos

**Número de participantes:** 10 professores e 30 estudantes.

**Objetivos**

Discutir mecanismos baseados em metodologias inovadoras com a finalidade de contribuir para o enfrentamento da violência na realidade escolar.

**Método**

Adotaremos a metodologia expositiva e dialogada sobre o conceito de resiliência: Desenvolvendo atividade (s) em grupo (s), por meio de registro de formas de enfrentamento na visão dos professores, adotado como ferramenta a resiliência: fechamento da temática (*enfrentamento da violência*) e a aplicabilidade em sala de aula (*contexto educacional*).

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU. P. A distinção; crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2007.
- BULLYING. CARTILHA 2010 – Justiça nas escolas. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.
- CARTILHA ESCOLAS SEGURAS. Projeto de Juventude e Prevenção da Violência – Ministério da Justiça. Brasil, 2010.
- CRUZ F. M. L. C.; MACIEL. M. A. 'Excluir', 'xingar', 'bater'; Sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. *Psicologia escolar e educacional*, sp. Volume 22, nº 2, maio/agosto. 291-300, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018025719>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- ECA.; arts. 5º, 17; 18; 18-A, parágrafo único, inciso II; 70-A e 232 da lei nº 8.069/90
- GUERRA. V. N. A. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIA PARTICIPATIVO DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015.
- GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO, REVISÃO E/OU REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.
- IMBÉRNON. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: Uma mudança necessária. São Paulo; Cortez, 2016.
- JUSTIÇA RESTAURATIVA E COMUNICATIVA EM SÃO CAETANO DO SUL: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos, promover a cidadania. São Paulo, 2008.
- MINAYO. M. C. S. Seis Características das Mortes Violentas no Brasil. *Rev bras estud popul.* 26 (1): 135-40, 2009.
- PLANO DE SEGURANÇA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2014.
- PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR: Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.
- PROTEGER PARA EDUCAR: A Escola Articulada com as Redes de Proteção de Crianças e Adolescentes – Caderno 5, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade (Secad) – Ministério da Educação e Cultura: Brasil, 2007.





**Elaboração e organização:**

Eveline Rodrigues Araújo

Este é um caderno temático, produto educacional, vinculado à conclusão do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, sob a orientação da Prof. Dra. Fabíola Gonçalves.

**Apoio:**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

**Projeto Gráfico e Ilustrativo:**

Júlio César Gomes de Oliveira

**Revisão:**

Joseane Costa

