



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GLAUCY KELLY FERREIRA DE SOUZA MARTINS

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

RECIFE

2024

GLAUCY KELLY FERREIRA DE SOUZA MARTINS

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Tenório Salvador

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

M379v

Martins, Glaucy Kelly Ferreira de Souza.

Violência na escola: impactos nos processos de ensino e aprendizagem / Glaucy Kelly Ferreira de Souza Martins. – Recife, 2024. 94 f.

Orientador(a): Maria Aparecida Tenório Salvador.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Escolas municipais. 4. Política pública 5. Violência na escola . I. Salvador, Maria Aparecida Tenório, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

GLAUCY KELLY FERREIRA DE SOUZA MARTINS

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: IMPACTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data da Defesa: 02/12/2024

Horário: 09 horas

Local: Departamento de Educação/DEd – Bloco B, Sala 10

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Tenório Salvador - Orientadora

Prof. Dr. Filipe Lima Silva - Examinador Interno

Prof.^a Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira- Examinadora Externa

Resultado: (**X**) Aprovada

() Reprovada

Dedico este trabalho à minha querida avó Tereza, que sempre me apoiou e me incentivou durante minha jornada na graduação, e que, com seu jeito carinhoso, me acalentava e me fazia acreditar que tudo era possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a Deus, meu Pai e Senhor, que sempre esteve comigo durante toda a minha vida e jornada, me dando forças e me capacitando para que eu chegasse até aqui. A trajetória não foi fácil, mas com seu amor e bondade, Ele me sustentou e me fez persistir, mesmo diante do cansaço e dos momentos difíceis. Sem Ele, eu jamais teria conseguido.

Ademais, agradeço a minha mãe, Gheyse, que sempre esteve ao meu lado, me dando palavras de incentivo e encorajamento, e acreditando em mim mais do que eu mesma. Nos momentos mais difíceis, pude contar com seu amor, com seu carinho e com seu incentivo, que nunca me deixaram desanimar e desistir de nada. Obrigada por tudo que fez e por tudo que abdicou para que eu conquistasse meus objetivos. Não existem palavras que consigam expressar minha gratidão e o amor que sinto por você.

Agradeço também ao meu pai, Arlan, que, desde que existo neste mundo, me apoia e incentiva a almejar voos altos, me ajudando em tudo o que eu preciso e chegando a abdicar do dele para me dar, nunca me deixando faltar nada. Sua linguagem de amor é essa, e eu sinto o quanto me ama e me apoia do seu jeito. O senhor foi essencial na minha trajetória, e também não há palavras que expressem minha gratidão. Te amo, paiho!

Agradeço, ainda, a minha avó, Tereza, que com sua trajetória na docência me inspirou e me ensinou a ser uma boa professora. A senhora é empática, amorosa, carinhosa e amiga. Acompanhei de perto e vi o quanto ama a sua profissão, e isso me fez querer trilhar o mesmo caminho. E, durante a caminhada, tive seu total apoio e incentivo. Durante toda a trajetória, escutei palavras que não foram agradáveis, mas a senhora sempre me dizia: “Não dê ouvidos, trilhe seu caminho e siga em frente”. Isso foi essencial para me fazer continuar e não desistir. Obrigada, Vó! Eu te amo!

Sou grata ao meu noivo, Wesley, que também sempre acreditou e me encorajou, me dando palavras de conforto nos momentos em que eu chorava de cansaço, sempre me incentivando a continuar, a focar nos meus objetivos, e me dando amor e carinho nos momentos em que mais precisei. Você é um ser iluminado,

que dá sem esperar nada em troca, uma qualidade difícil de encontrar. Obrigada por tudo que fez e por todo o apoio, meu amor! Amo você.

Agradeço às minhas amigas, Júlia, Inara e Jaqueline. Juntas, nós nos apoiamos e compartilhamos cada momento, tanto de tristeza como de alegria na vida e na universidade. Durante a pandemia, fui apresentada a vocês e, mesmo com tantas diferenças, nós conseguimos ser as melhores amigas umas das outras e não soltar a mão de ninguém. Vocês são, com toda certeza, a prova do amor de Deus comigo, pois quando eu mais precisei, tinha com quem contar, e isso é raro. Obrigada, meninas!

Agradeço também à minha orientadora, Maria Aparecida, que ao longo do caminho me surpreendeu com seu jeito especial, pois ela é uma das melhores pessoas que já conheci. Sempre me incentivando e acreditando em mim, sendo carinhosa e fazendo tudo o que estava ao seu alcance quando precisei de ajuda. Obrigada! Você foi essencial!

Gostaria de agradecer, também, aos demais professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Gabi, da Coordenação. Todos contribuíram significativamente para a minha formação e, cada um com seu jeito, tornaram o fardo mais leve. Tenho todos em meu coração.

Agradeço também aos meus professores do Ensino Médio do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, que abriram meus olhos, me fazendo acreditar que eu poderia ir mais além.

Aos participantes desta pesquisa, agradeço por serem tão solícitos e contribuírem com este trabalho, além de me acolherem durante toda a pesquisa.

Todos com seu jeito, sua maneira de ser, contribuíram na minha vida e na minha formação. Eu sou eternamente grata a cada um que plantou, mesmo que pequena, uma sementinha na minha vida. Tenho certeza de que eu consegui pelo apoio, incentivo, acolhimento e amizade que recebi de cada um de vocês.

E, por fim, gostaria de agradecer a mim mesma, que nunca deixei de acreditar, me esforçar e dar o máximo que eu poderia dar de mim mesma em tudo o que fiz e faço. Não me arrependo de nenhuma lágrima derramada, pois sei que tudo valeu a pena.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as formas de manifestação da violência na escola e o impacto desse fenômeno nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede municipal do Recife-PE. A partir disso, foram enumerados três objetivos específicos, sendo eles: descrever as diferentes manifestações de violência mais frequentes no ambiente escolar; identificar as interferências do fenômeno da violência na instituição escolar frente ao desempenho do aluno e ao exercício docente; e explicar a importância das políticas públicas de combate à violência como um direito efetivo para todos os envolvidos na educação escolar. A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo e do tipo estudo de caso. Com relação aos instrumentos utilizados na coleta de dados, foi utilizada a observação em três salas de aula e a entrevista com três professores e com a gestora da escola. A análise dos dados obtidos foi inspirada na Análise do Discurso segundo a ótica de Orlandi (2001), o que possibilitou compreender os discursos propagados pelos participantes da pesquisa através dos instrumentos utilizados, evidenciando como a violência se mantém em sala de aula, interferindo de forma considerável no cotidiano escolar, o que, conseqüentemente, afeta os processos de ensino e aprendizagem, já que se constatou, através da pesquisa, a ausência do trato de fenômenos como o da violência na escola, no processo de formação profissional docente, além de políticas públicas consistentes que visem deter esse fenômeno na escola.

Palavras-Chaves: Aprendizagem. Ensino. Escola municipal. Política pública. Violência na escola.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the forms of manifestation of violence in schools and how this phenomenon impacts the teaching and learning processes in a municipal school in Recife-PE. Three specific objectives were identified, namely: to describe the different manifestations of violence that are most frequent in the school environment; to identify the interferences of the phenomenon of violence in the school institution in relation to student performance and teaching practice; and to explain the importance of public policies to combat violence as an effective right for all those involved in school education. The methodology of the study is qualitative and of the case study type. Regarding the instruments used in data collection, observation in three classrooms and interviews with three teachers and the school manager were used. The analysis of the data obtained was inspired by Discourse Analysis according to the perspective of Orlandi (2001), which made it possible to understand the discourses propagated by the research participants through the instruments used, highlighting how violence remains in the classroom, interfering considerably in the school routine, which consequently affects the teaching and learning processes, since it was found, through the research, the lack of an adequate professional training, in addition to consistent public policies that aim to stop this phenomenon in schools.

Keywords: Learning. Municipal school. Public policies. Teaching. Violence at school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento educacional especializado

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJAI – Educação de Jovens Adultos e Idosos

MPPE – Ministério público de Pernambuco

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PRP – Programa de Residência Pedagógica

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos profissionais que participaram da pesquisa 52

RESUMO ABSTRACT
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS
LISTA DE QUADROS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1. Violência no Brasil.....	16
1.1 Breve histórico:.....	16
1.2 Conceitos e diferentes manifestações de violência e violência na escola:	19
2. Violência na escola	21
3. Apontamentos sobre o cotidiano escolar e as interferências da violência no	25
desempenho dos estudantes	25
4. Formação e exercício docentes frente às manifestações da violência	27
5. Políticas públicas e políticas públicas educacionais	35
5.1 Trajetória histórica da mudança do papel do estado e avanço da economia	40
5.2 Políticas públicas educacionais.....	44
5.3 Políticas públicas de combate à violência na escola	45
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
1- Natureza, meios e instrumentos de pesquisa:	48
2- Participantes:.....	51
3- Análise dos dados:	52
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE RESULTADOS	54
1- Manifestações da violência no espaço escolar:	54
2- Impactos da violência no cotidiano de alunos e professores:.....	61
3- O combate à violência no contexto escolar: políticas públicas.....	68
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A - roteiro de entrevista com docentes	91
APÊNDICE B - roteiro de entrevista com a gestão escolar.....	92
APÊNDICE C - roteiro de observação da sala de aula.....	93
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	94

INTRODUÇÃO

Segundo Dahlberg e Krug, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como

[...] o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (OMS, 1996 *apud* Dahlberg e Krug, 2002, p. 1165).

Ademais, podemos destacar que a violência é um problema social complexo, que afeta diariamente a sociedade. Tal problema deveria ser uma das maiores preocupações sociais, pois é uma das principais causas de morte e sofrimento no mundo, podendo atingir diferentes esferas e instituições, sendo uma delas o ambiente escolar.

Diante disso, evidencia-se hoje um agravamento referente à violência escolar, que tem se disseminado contra todos os atores escolares. Essa situação, estando diretamente ligada à saúde social, pode se manifestar de diferentes formas, como em agressões de natureza física, verbal, psicológica, sexual, simbólica, patrimonial, discriminatória, de gênero, de raça, entre outras.

Esse fenômeno, na maioria das vezes, tem relação com o contexto em que a escola e seus atores se situam, seja nela ou em seu entorno social. Normalmente, a violência ultrapassa os muros da escola, principalmente se a escola está situada em um ambiente em que há intensos conflitos, precarizações e desigualdades, os quais marcam a vida dos estudantes, além da relação familiar, que é outro fator que também interfere diretamente. Dessa forma, Pino (2017) relata que a violência acaba por afetar muito mais estudantes menos favorecidos, estando intimamente ligada à desigualdade social.

Evidenciando debates anteriores, Marinho, Vidal e Vieira (2022) comentam acerca dessa relação entre violência e escola:

Essa relação pode ser observada de formas distintas, desde a democratização do acesso à educação pelas camadas populares e as dificuldades subjacentes a esse processo, até a existência de contextos de pobreza e de violência nos entornos das escolas que terminam por ultrapassar seus muros e passam a integrar sua

dinâmica (Alves *et al.*, 2015; Oliveira; Xavier, 2019 *apud* Marinho, Vidal e Vieira, 2022, p. 6).

Ademais, tais contextos violentos também têm relação direta com a ausência de políticas públicas que garantam a segurança da população, para que essa possa ter acesso a uma educação de qualidade. Ainda segundo os autores supracitados:

Os números revelam que a relação entre a ausência de uma segurança pública efetiva e eficiente e a falta de uma educação pública de qualidade para todos têm contribuído para aumentar os índices de violência e de morte prematura dos jovens brasileiros (Marinho, Vidal e Vieira, 2022, p. 7).

Nessa perspectiva, depreende-se que a instituição escolar deveria ser um ambiente propagador da paz, harmonia e segurança, visando à formação intelectual e cidadã. Porém, nos deparamos com uma realidade distinta, em que há diversas manifestações dos mais variados tipos de violências que interferem diretamente no desempenho dos alunos e no exercício docente em sala de aula, afetando a saúde de ambos, estudantes e professores

Sendo assim, pesquisar sobre as formas de manifestação da violência na escola e de sua interferência nesse ambiente, em relação ao exercício docente e atividade discente, tem muita relevância para a sociedade, visto que um dos maiores motivos para esse evento ser tão recorrente refere-se à lacuna deixada pela carência de políticas públicas que promovam uma segurança e uma educação de qualidade, assim como que atendam às reais necessidades da população escolar.

Dessa forma, as discussões que envolvem essa temática colaboram para a visibilidade da questão da violência na escola, com o objetivo de evidenciar e problematizar as possíveis causas e consequências desse conflito, contribuindo para que a sociedade compreenda os seus direitos e deveres, assim como tal fenômeno afeta a dinâmica da sala de aula, impactando nos processos de ensino e de aprendizagem.

Do ponto de vista acadêmico, o referido estudo justifica sua pertinência, haja vista a importância de que os professores em formação compreendam como funciona a expressão da violência em sala de aula e como ela afeta o exercício docente e a aprendizagem discente. Ademais, este estudo também contribui para a visibilidade do

assunto na academia, pois, apesar de ser uma realidade, muitas vezes não ocupa o necessário espaço de discussão nas aulas do ensino superior.

O estudo é, ainda, pertinente para os docentes em exercício na educação básica, pois instigará a discussão sobre a questão, que já é algo comentado com certa frequência e de certa maneira entre os educadores em atividade. Vale ressaltar que a forma com que o professor reage diante desse conflito afeta diretamente na dinâmica da sala de aula. Retomando Marinho, Vidal e Vieira (2022, p. 10),

Os professores não são formados nem preparados para atuar em contexto de violência, o que repercute no exercício profissional, nos diálogos e nas relações travadas no ambiente escolar, que acabam, muitas vezes, por violentar tanto o professor como o aluno.

Sendo assim, tal discussão é de grande relevância para que, na formação profissional docente, seja ela inicial ou continuada, possam existir debates acerca do assunto, visando estabelecer quais seriam os caminhos mais adequados para agir diante dessas situações de violência.

A partir das questões apresentadas, foi originado o seguinte problema de pesquisa: Como as violências são manifestadas no ambiente escolar e de que forma elas interferem no desempenho do discente e no exercício docente?

A partir do exposto, o referido estudo definiu como objetivos:

1- Objetivo Geral:

Analisar as formas de manifestação da violência na escola e como esse fenômeno impacta nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede municipal do Recife-PE.

2- Objetivos específicos:

- a) Descrever as diferentes manifestações da violência mais frequentes no ambiente escolar;
- b) Identificar as interferências do fenômeno da violência na instituição escolar frente ao desempenho do aluno e ao exercício docente;
- c) Explicar a importância das políticas públicas de combate à violência como um direito efetivo para todos os envolvidos na educação escolar.

O interesse pela temática foi despertado em mim desde a minha puerícia, visto que minha avó é pedagoga e, durante a minha infância, pude acompanhá-la e ver de perto o dia a dia em sala de aula. Durante esses trajetos, consegui perceber algumas nuances a respeito da violência escolar. Ademais, ela sempre relatou e se queixou sobre essa violência e, durante toda a minha infância e juventude, cresci ouvindo tais relatos. Nos dias atuais, mediante a minha curta experiência como estagiária de pedagogia e estudante, também presenciei ações violentas em sala de aula, afora também de ouvir relatos a respeito do fenômeno sempre que frequento uma instituição de ensino. Isso acabou por gerar em mim profunda inquietação, a qual me levou a querer pesquisar a respeito das manifestações e da ingerência dessa violência numa versão não só do ponto de vista dos alunos, mas também do professor.

Neste sentido, o processo investigativo resultou no presente trabalho que está assim organizado:

O primeiro capítulo corresponde à discussão teórica do trabalho, na qual permite conhecer, de uma forma geral, o campo conceitual da violência e suas manifestações. Em seguida, aborda um pouco da violência na escola, o cotidiano e interferências da violência no espaço institucional de educação, no exercício e na formação docente, além de discutir políticas públicas, políticas educacionais e políticas de combate à violência.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, no qual estão dispostos a natureza e o tipo de pesquisa, os participantes envolvidos, o universo pesquisado e os instrumentos que foram utilizados no desenvolvimento da coleta de dados.

Por último, o terceiro capítulo, trata sobre os resultados obtidos no processo investigativo, além de tecer reflexões pertinentes ao tema estudado.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas as discussões teóricas que apontam para o levantamento da temática selecionada para estudo. A partir de um breve histórico acerca do fenômeno da violência no Brasil, será apresentado, também, seus conceitos e formas de manifestação. Em seguida, será abordado o contexto escolar, apresentando a dinâmica do cotidiano da escola e refletindo em como essa violência interfere nessa rotina. Também será debatido de que maneira a formação docente trata a questão da violência diante desse contexto e do preparo profissional disponível aos professores. Por fim, será realizada uma discussão sobre as políticas públicas de combate à violência no ambiente escolar.

1. Violência no Brasil

1.1 Breve histórico:

Conforme Pino (2007), a violência tem sido evidenciada cada vez mais nos noticiários, além de ser uma das grandes preocupações atuais da sociedade. Porém, mesmo com essa eclosão, ela não é um fenômeno novo, pois tem raízes profundas e apinhadas de violências. Segundo o autor, “O fenômeno da violência é suficientemente complexo para resistir às análises superficiais que por vezes são feitas dele. Ele envolve questões sociais, econômicas e políticas nacionais mal resolvidas ou ainda não resolvidas” (Pino, 2007, p. 764).

Nessa ótica, Mendes (2017) considera importante entendermos como surgiu a violência desde a fundação do Brasil, para melhor compreendê-la. De acordo com o autor, a violência aparece desde o período da colonização do Brasil, quando os portugueses, ao invadirem o país na tentativa de encontrar suas ricas especiarias, se depararam com algo distinto do que estavam acostumados, se encantaram com a natureza brasileira e sentiram a necessidade de explorá-la.

Ainda na perspectiva de Mendes, o povoamento ocorrido no país não foi algo agradável, sendo estabelecidos, nesse período, casamentos à força de jovens órfãs, além da captura de nativos pelos colonizadores para a realização de trabalho escravo. Nesse último caso, os indígenas é que foram as vítimas de violências praticadas pelos

portugueses, o que causou um genocídio na população indígena, constituindo uma luta que permanece até os dias atuais a respeito dos direitos e da cidadania dos povos originários.

Além disso, houve também a troca de mão de obra escrava indígena pela mão de obra escrava africana, o que resultou (e resulta até hoje) no racismo em suas mais diversas formas, se disseminando, também, por raízes econômicas e sociais, entre outras. Tal fato culminou na violência que persiste atualmente com relação a cárceres de pessoas negras, de diferenças sociais evidentes, além do tráfico de drogas nas regiões menos privilegiadas. Mendes relata, ainda, que em 1888 houve a libertação dos escravos e em 1889 a Proclamação da República. Entretanto, a libertação não garantiu a liberdade necessária, pois as pessoas escravizadas acabaram ficando à mercê, sem recursos para viver, resultando, assim, na formação de comunidades ao redor das cidades.

De acordo com Mendes (2017, p.36),

Como em todos os regimes escravocratas, o nosso foi de uma violência brutal, e, para apaziguar as consciências, os índios e os negros eram considerados seres de última categoria, seres sem alma. O racismo mais disfarçado também impediu a luta mais objetiva dos direitos de cidadania dos afrodescendentes, fato que só recentemente vem ganhando mais visibilidade.

Conforme a perspectiva de Mendes, houve, após o período de 1540, uma burocracia maior, com controles e vigilâncias de súditos da corte portuguesa para que fosse cumprida uma série de obrigações, tornando essa burocracia parte do estado e deixando evidente, também, a política do nepotismo, a qual vigora até hoje. Segundo o autor, imensos são os fatores que constituem o aparecimento da violência no Brasil, desde a colonização, como ponto de partida, até chegar na esfera política, com promoções de candidatos a cargos com isenção fiscal e imunidade jurídica, além da apropriação de dinheiro público. Tal situação levou a revoltas e, por parte da coroa portuguesa, a um linchamento violento como resposta. Só por volta de 1840 foi que tivemos um regente na política, Dom Pedro II. Dessa forma, a nossa economia, que continuava a ser regida pela coroa portuguesa, passou a ter autonomia. Em seguida, houve a Proclamação da República, desinstaurando a monarquia, mas continuando com seus costumes monárquicos.

Assim, Carvalho (2013) relata que sempre houve uma distância entre a lei e a realidade brasileira, como relatado em Mendes (2017, p. 37): “Até a metade do século XX, para quase toda a população rural, que era majoritária, a lei do Estado era algo distante e obscuro. O que a população conhecia bem era a lei do proprietário”. Então, Carvalho (2013) afirma que o povo não tinha exemplo para seguir a lei, visto que os próprios representantes não respeitavam a lei.

Dessa maneira, surgiram as ditaduras da era Vargas, entre 1930 e 1945, e a militar, entre 1964 e 1985, que foram mais uma expressão pesada da violência no Brasil. Com isso, desde o período da ditadura, houve muita relutância para a instauração da democracia, resultando no surgimento de outros governos que, apesar de algumas contribuições, continuaram com práticas antigas, sendo geradores de grande corrupção. Diante do exposto, nos deparamos com uma violência que tem raízes profundas que se ligam completamente à política brasileira e a como ela foi se estruturando ao longo do tempo, deixando marcas sociais que refletem até os dias de hoje.

Após o período da ditadura militar, houve o processo de restauração da democracia. Conforme afirma Souza (2009), durante esse período, esperava-se mudanças com relação à segurança pública da população, visto que a violência só aumentava. O autor ainda relata que, apesar de que alguns cenários de mudanças fossem previstos a partir das novas políticas que estavam emergindo, na prática, isso não teve muita concretização. Isso ocorreu pela importância, por parte do poder público, dada a questões como encarceramento, e tendo por prioridade os crimes de patrimônio, resultando, assim, na marginalização de recursos para áreas mais segregadas.

Ainda de acordo com o autor, “As ações do poder público, na área criminal e de segurança pública, são conhecidamente discriminatórias, sobretudo porque seu alvo sempre foi, e continua sendo, a chamada criminalidade popular” (Souza, 2009, p. 27). Nessa ótica, o autor relata que essa discriminação é percebida por meio da quantidade de jovens negros e periféricos que são presos e alvos de policiais. Ainda segundo Souza (2009, p. 27),

O medo e a insegurança resultantes de políticas de segurança que não contemplam quesitos mínimos de eficácia e de respeito aos direitos dos cidadãos são terreno fértil ao endurecimento do penal ou ao

aumento da demanda por segurança privada. Os efeitos disso são preocupantes, pois assinalam o aumento dos gastos do poder público com segurança e a degradação generalizada do espaço público. Em outros termos, as políticas de segurança pública, no Brasil, continuam impermeáveis tanto à pressão dos fatos, da opinião pública e, portanto, distantes das mudanças necessárias.

Ademais, o autor afirma que é preciso pensar no que favorece a expressão da violência e, através disso, perceber o que potencializa ainda mais essa expressão.

Por fim, Souza (2009, p. 30) relata que:

[...] as políticas públicas de segurança parecem sofrer de esquizofrenia, pois não relacionam o controle do crime com o investimento urbano voltado para a reconfiguração das cidades e a ampliação de oportunidades para as populações mais vulneráveis. Segurança pública e respeito à educação e aos direitos humanos parecem não caminhar na mesma direção.

1.2 Conceitos e diferentes manifestações de violência e violência na escola:

De acordo com Alves *et al.*, “O conceito de violência não apresenta uma única face, tampouco um único significado, e deve ser historicamente situado e compreendido” (Alves *et al.*, 2022, p. 2). Sendo assim, a violência se mostra cada vez mais difícil de ser identificada, visto que possui diversas faces.

Segundo Mattos e Coelho (2011), a violência não é apenas aquela cometida contra o corpo, mas também envolve atos discriminatórios e silenciosos que nem sempre são vistos. Apesar disso, tais atos também são violentos, influenciando no desenvolvimento individual tanto de quem pratica como de quem é violentado. Assim, aliado ao que as autoras Mattos e Coelho relatam, Charlot (2002) explica que a violência “[...] enfatiza o uso da força, poder e dominação” (Charlot, 2002, p. 436).

Camacho (2000 *apud* Marriel, 2006) considera dois tipos de manifestação da violência, caracterizando-as como físicas e não físicas, sendo elas as agressões físicas, violências verbais, psicológicas, discriminações, humilhações, entre outras, acrescentando também o bullying¹.

¹ Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a palavra *bullying* é um termo inglês para descrever um ato de violência física, verbal e/ou psicológica, sendo intencional e repetitiva. Tal prática na maioria

Vale ressaltar que, para especificar os tipos de violência, objeto deste trabalho de pesquisa, Charlot (2002) considera importante distinguir alguns conceitos de violência, sendo eles: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

Segundo Charlot (2002, p. 434), “A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Ou seja, é uma violência que ocorre no ambiente escolar, mas que poderia acontecer em outro ambiente. Assim, sua razão não está propriamente na escola, pois ela apenas acontece lá.

Ainda conforme Charlot (2002, p. 434), “A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. Dessa maneira, esse tipo de violência, diferentemente da anterior, é uma violência que visa a escola e sua razão se encontra nela. E por último, de acordo com o autor, a violência da escola é uma violência institucional e simbólica, produzida pelos atores escolares e pela instituição contra os alunos. Ou seja, esse tipo de violência é produzido pelo próprio ambiente escolar.

Sobre os diferentes tipos de violências no espaço escolar, Abramovay comenta que “Os atos praticados no interior da escola que atingem o indivíduo em suas diversas dimensões — física (agressões), moral (xingamentos, desrespeitos) e pública (destruição, roubo) — são denominados pela expressão ‘violência escolar’.” (Abramovay, 2003, p. 51).

Além de tais conceitos, convém destacar uma outra visão de diferentes formas de manifestação da violência. De acordo com o que Bispo e Lima (2014) relatam, existem três formas de manifestação segundo o laço social, sendo elas: a violência subjetiva, a simbólica e a objetiva.

Os autores afirmam que:

A violência subjetiva seria a forma mais visível e designa a violência exercida por agentes sociais determinados, como indivíduos considerados malévolos, aparelhos repressivos disciplinados e turbas fanáticas, passíveis de serem identificados como sujeitos do ato cometido (Bispo e Lima, 2014, p. 163).

dos casos está ligada ao contexto escolar, representado por violências físicas, verbais e atitudes pejorativas, que buscam prejudicar a imagem de outra pessoa. (<https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar> - acesso em 15/04/2024)

Assim, nesse tipo de violência sua expressão é visível, como a agressão, por exemplo, pois envolve o uso de força física, conforme afirmam Bispo e Lima.

A violência simbólica, ainda segundo os autores, é caracterizada como aquela violência que não é visível, pois é sutil e silenciosa, nem sempre sendo vista como violência devido a sua sutileza, mas causando danos muito profundos.

Além da violência simbólica, como é citado por Bispo e Lima, há ainda a violência objetiva, que “[...] é sustentada pelos jogos de relações sociais, políticas e econômicas, podendo ser demarcada no próprio discurso como referida à sustentação de laços de dominação e de exploração” (Bispo e Lima, 2014, p. 163). Assim, os autores afirmam que essa última se encontra nas instituições sociais, podendo se manifestar através de poderes econômicos e até políticos.

Por fim, vale destacar que, de acordo com Marriel *et al.*, “[...] a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência” (Marriel *et al.*, 2006, p. 38).

2. Violência na escola

Conforme Silva e Salles (2010, p. 18), “A problemática da violência, seja aquela em que o jovem é vítima, seja aquela que é protagonizada por ele, vem provocando crescente perplexidade e sendo objeto de grande preocupação no meio escolar”. A partir disso, convém discutir a respeito da mesma, tratando-a como algo que não deveria estar nesse meio, mas entendendo os motivos que influenciam a sua manifestação no espaço escolar, para que haja um combate mais eficaz a qualquer tipo de violência.

De acordo com Marinho, Vidal e Vieira (2022), a violência não é algo que deve ser considerado “normal” no ambiente escolar, visto que esse espaço tem princípios formativos e com vistas ao ensino e à aprendizagem. Assim, é importante percebermos se a violência está contida no contexto escolar ou se ela provém de um ambiente onde existe o contexto da violência.

Tendo como base essa fala das autoras, é possível entender que a violência pode vir a se manifestar segundo dois vieses, podendo existir tanto devido a um contexto de violência fora da escola, que acaba por alcançar e adentrar a instituição, quanto

por a escola poder não ser um ambiente de situação violenta, mas conter violência internamente, ou vice-versa.

Segundo a perspectiva de Charlot (2002), a violência na escola pode ser percebida como algo que acontece dentro de seu ambiente, mas que a instituição não é responsável por isso. No tocante à violência na escola, conforme a perspectiva de Marinho, Vidal e Vieira (2002), pode ser possível que a escola esteja situada num contexto de violência, mas não seja tão violenta em comparação a outras escolas. Isso se traduz devido à cultura escolar. Ou seja, tudo acontece devido à forma de como a escola lida com as circunstâncias. Assim, haverá escolas que não oferecerão um suporte adequado aos profissionais, educandos e a suas famílias, negligenciando certos aspectos que influenciam na manifestação do fenômeno, enquanto outras darão uma atenção maior, focalizando na tentativa de resolver o problema, ou ao menos amenizá-lo.

A violência no ambiente escolar afeta toda uma cadeia que vai desde a sala de aula, com os professores, até a gestão, coordenação e funcionários. Ou seja, afeta o ambiente como um todo, comprometendo principalmente o trabalho docente e o desempenho discente, assim como a harmonia do espaço escolar. Ademais, Silva e Salles (2010) também comentam que muitos dos atos violentos que acometem o espaço escolar são tão sutis que deixam de serem percebidos como tais.

Ainda sobre a violência, Marriel *et al.* (2006, p. 38) discorre que

[...] suas ocorrências são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. De modo geral, as escolas lidam com esses conflitos valendo-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as características de cada direção ou projeto pedagógico.

Conforme Oliveira e Xavier (2019 *apud* Marinho, Vidal e Vieira, 2022), essa questão referente à violência na escola tem repercutido bastante devido ao aumento de casos, contudo repercute ainda mais por causa da interferência no ensino e na aprendizagem.

Sabe-se que o Brasil é um país em que ocorre grande desigualdade social. Assim, de acordo com Marinho, Vidal e Vieira (2022), esse motivo pode ser a razão

originária da violência, ainda mais com as condições precárias de assistência, seguridade e condições de trabalho. As autoras acrescentam que essa relação justifica esse fenômeno dentro e fora da escola, impactando toda a sociedade. Mas de um modo pontual, afeta mais as escolas públicas, visto que, em sua maioria, as instituições públicas de ensino atendem a estudantes da classe baixa, os quais estão sujeitos a situações de carência de serviços básicos.

Além disso, segundo Silva e Salles (2010), a violência se estende de casa à escola. Ou seja, o comportamento violento praticado pelos familiares dos alunos acaba por adentrar na escola, se configurando em uma transferência da violência.

Assim, compreende-se que o cerne da violência é muito mais complexo e enraizado, sendo, portanto, uma questão política. De acordo com Marinho, Vidal e Vieira (2022), atrelado ao crescimento dos estudos acerca do assunto está também o aumento de ações rasas de tentativa de solução do fenômeno nas escolas.

As autoras acrescentam, ainda, que “Os atuais cenários de disputa política denotam que não há consenso e entendimento acerca da função social da escola pública, que se torna, assim, uma arena de luta e de resistência em meio ao descaso e abandono do poder público” (Marinho, Vidal e Vieira, 2022, p. 8).

Porém, é importante entender que, mesmo que tais fatores influenciem e respondam a tais ações no contexto escolar e fora dele, não quer dizer que sempre haverá violência. De acordo com Sposito (1998, p. 61), “Reconhecer que essa moldura propicia as condições para a eclosão da conduta violenta não significa estabelecer linearidade entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar”.

Um outro ponto destacado por Marinho, Vidal e Vieira (2022) se refere às questões de dentro da escola, percebendo essas instituições educacionais como propiciadoras de uma certa violência. Isso ocorre pois, na situação política atual, existe um incentivo por meio de avaliações em larga escala, com o objetivo de aferir a qualidade do ensino das escolas. Dessa forma, as escolas que ficarem em um certo nível recebem um fomento por meio de recursos. Assim, tal situação acaba gerando uma competição e fazendo com que exista uma diferença significativa entre os estudantes menos favorecidos, o que pode se caracterizar como uma violência simbólica.

Além dessa questão, as autoras apontam que a escola nem sempre foi um lugar acessível aos estudantes de classe baixa. Esse é um fato que perdura, pois, apesar de estar previsto em lei o direito à educação, sabe-se que a realidade é muito mais profunda e que vai além das normas estabelecidas por lei.

Diante disso, é perceptível que a violência na escola é um tema complexo e de muita profundidade, não sendo possível dizer ao certo a razão exata de tal fenômeno, pois cada contexto no qual as escolas estarão situadas será diferente. Entretanto, por trás de tudo isso, os fatores mencionados influenciam de maneira real. E ainda que não seja uma regra, compreende-se que o processo histórico e a realidade brasileira, além das questões intraescolares, influenciam completamente na manifestação da violência nas instituições de ensino.

Outro aspecto importante a ser destacado é a questão da formação profissional. Segundo Silva e Scarlatto (2010, p. 5) “[...] educadores mal preparados podem acentuar comportamentos arredios nos alunos”.

Esse último é um aspecto muito importante, pois a forma com a qual o professor age em sala de aula interfere completamente em sua dinâmica. Sabe-se, porém, que os docentes não são preparados para agir da melhor maneira, e acabam agindo segundo suas perspectivas. Nesse momento, entra em questão o sentimento do profissional, pois ele não deixa de ser humano. Assim, essa é uma questão que, de certa forma, impacta muito a atuação do professor e colabora para a perpetuação de violências. Concluindo esse pensamento, Silva e Scarlatto comentam sobre a importância da formação de professores, “Afinal, é da formação do professor que provém, não exclusivamente, mas grande parte da prática pedagógica que será desenvolvida posteriormente” (Silva e Scarlatto, 2010, p. 6).

De acordo com Marinho, Vidal e Vieira (2022, p. 10), “Do ponto de vista de políticas públicas, não é tarefa da escola cuidar da criminalidade que ocorre no território em que está localizada, cabendo às políticas de segurança pública”. Dito isso, é importante pontuar que este também é um motivo que reflete nas questões motivacionais da expressão da violência na escola, pois a violência que existe fora das escolas acaba se inserindo nas instituições, repercutindo em sala de aula e fazendo com que a escola não consiga cumprir, como deveria, sua função social.

Logo, não há como (e não é dever da escola) lidar com tais questões extras, sendo essa uma função das políticas de segurança pública, que muitas vezes não cumprem seus objetivos. Ou que cumprem, mas que acaba por não surtir o efeito que deveria, continuando a impactar negativamente nas questões escolares.

3. Apontamentos sobre o cotidiano escolar e as interferências da violência no desempenho dos estudantes

Seguindo a perspectiva de Penin (1995), é preciso conhecer o cotidiano para poder promover ações e decisões, pois, conhecendo o cotidiano é possível atuar a seu favor, tornando possível perceber as nuances daquela realidade e trabalhar sobre elas. Segundo a autora, “É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (Penin, 1995, p. 16). A partir dessa perspectiva, é importante considerar como se dá o processo educativo no cotidiano escolar, pois, por meio dele, pode-se compreender as suas ações.

Há vários momentos históricos que marcam a vida cotidiana, mas em um certo momento ela passa a ser determinada, de uma forma intensa, pelo mercado de trabalho. Isso se consolida com o que Penin (1995) chama de cotidianidade, que é o cotidiano programado, o qual ocorre de forma, homogênea, hierarquizada, repetitiva e segmentada, e que revelará como o cotidiano se estabelece.

De acordo com Ferreira e Rosa (2012), por volta de 1980, muito da prática cotidiana é alterada com as mudanças ocorridas na sociedade, juntamente com a chegada das novas teorias de aprendizagem e de tecnologias da informação. Tal situação acaba por transformar o cotidiano em um ambiente programado. Seguindo essa lógica, conforme as autoras, nesse período, para os professores serem vistos como bons profissionais, deveriam dominar o instrumento de trabalho. Assim, muitos seguiam à risca os manuais impostos e o que era planejado, ingressando, assim, em um cotidiano programado, no qual existem muitas nuances até os dias atuais.

Ademais, Penin (1995) relaciona a cotidianidade com as representações. Segundo a lógica da autora, as representações nascem no cotidiano e acabam por revelar a função de cada coisa, assim como, quando há compatibilidade entre elas e o cotidiano, nasce a cotidianidade.

Essas representações abordadas por Penin (1995), acompanhadas do pensamento de Lefebvre (1983) no contexto escolar, são caracterizadas em práticas concebidas pelos atores educacionais. Nesse contexto, completando a fala de Penin, essa lógica das representações se consolida com as falas de Ferreira e Rosa (2012), ao comentarem que cada escola possui atores educacionais que colaboram de uma forma ou de outra com o seu fazer, de maneiras distintas, tornando único cada espaço escolar. Porém, as autoras também relatam que as formas de fazer dos docentes foram sendo moldadas e transformadas de acordo com a sociedade e com o surgimento de novas teorias de aprendizagens, o que acabou por segmentar o cotidiano durante muito tempo, deixando marcas até na atualidade.

Outro conceito importante que Penin (1995) retrata é o de obra, caracterizando-a como algo único e que vai além das representações. Dessa forma, as representações que interpenetram a obra (que, nesse caso, pode ser a escola adentrando no cotidiano escolar) não definem a obra ou a realidade vivida. Ou seja, as representações não permitem conhecer de fato a obra. Porém, segundo a perspectiva de Ferreira e Rosa (2012), cada profissional torna a escola única, pois cada um, na sua maneira, contribui com o seu fazer no cotidiano da escola, produzindo uma cultura escolar. Ainda de acordo com as autoras,

A escola, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados (Ferreira e Rosa, 2012, p. 13).

Dessa forma, diante de uma diversidade de atores que fazem parte do cotidiano escolar e que atuam nele, está a violência, que é um fenômeno que interpenetra nesse espaço e nesse cotidiano, gerando profundas marcas que acabam por interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, conforme Facci (2019, p. 131),

O processo ensino-aprendizagem mostra-se permeado pela afetividade, que envolve sentimentos tanto de satisfação em relação ao ensinar e aprender quanto de frustração, baixa autoestima e tristeza – sentimentos que levam ao sofrimento psíquico tanto do professor como do aluno. No caso do aluno tem-se discutido principalmente o bullying, e no caso do professor a literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de burnout para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional.

Com isso, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado, pois o professor não consegue ministrar sua aula enquanto tenta resolver conflitos, e acaba se sobrecarregando. Já os alunos se inserem nos conflitos, não conseguindo aprender. Ademais, até os que não se inserem acabam não aprendendo, também, devido ao cotidiano que está sendo afetado.

De acordo com Assis *et al.* (2023, p. 75), “Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados”. Corroborando com a fala de Assis *et al.*, Gomes e Pereira (2009 *apud* Facci, 2019) apontam que os docentes não são formados para enfrentarem situações de violência, situação que acaba por piorar e acentuar o fenômeno, deixando os professores doentes.

Assim, nessa mesma linha de pensamento, Abramovay (2003, p. 69) evidencia que “O impacto destas situações de violências é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos”. A autora destaca, dessa maneira, que esse fenômeno impacta consideravelmente no cotidiano escolar.

Para finalizar essa discussão, é pertinente retomar Penin (1995), que comenta que é importante conhecer a força do cotidiano, pois isso permite o planejamento de mudanças futuras. Assim, pode-se, então, atuar sobre ele e, possivelmente, melhorar o ensino escolar. Ademais, pode ser possível, também, favorecer aos atores escolares melhores condições para exercer os seus papéis.

4. Formação e exercício docentes frente às manifestações da violência

Cada vez mais, os professores sofrem cobranças no enfrentamento de situações e tensões diárias, na perspectiva teórica do ensino. De acordo com Tardif (2002, pp. 114-115), “Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”. Com isso, o autor destaca a importância de situar a pedagogia, afirmando que, se as questões que a envolvem não estiverem pautadas no dia a dia do trabalho docente, não são

proveitosas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Libâneo (2001) define a pedagogia como sendo

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (Libâneo, 2001, p. 6).

Sabendo que a pedagogia estuda as práticas educativas, ou seja, a educação, e que esta última pertence a uma esfera social, o autor afirma, ainda, que a educação “[...] é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais” (Libâneo, 2001, p. 5). Dessa forma, seguindo essa ótica, Tardif (2002) comenta que é extremamente importante considerar os eventos reais presentes no cotidiano do professor, pois o sistema de ensino é amplo. Assim, falar e pesquisar a respeito da pedagogia convém considerar essa amplitude que envolve diversos agentes. Portanto, não há como agir isoladamente, deixando de considerar as pessoas que regem o sistema escolar e o que as interliga a ele.

O autor, ao situar a pedagogia, afirma ainda que

[...] não se trata de uma noção que pode ser definida cientificamente ou logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses (Tardif, 2002, p. 116).

Essa perspectiva do autor corrobora com o pensamento de Libâneo (2001), ao comentar que

[...] as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (Libâneo, 2001, p. 9).

Dessa forma, ao falar de pedagogia e educação, convém considerar ambas como uma prática social e cultural, as quais envolvem diversos aspectos que não dizem respeito apenas ao método de ensino.

Um outro ponto, tocado por Tardif (2002), diz respeito à interação no campo pedagógico, tratando-a como essencial, principalmente a interação professor-aluno.

De acordo com ele, “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (Tardif, 2002, p. 118). Assim, a interação é extremamente importante, pois, ao interagir, o aluno aprende além de também se desenvolver.

Nesse sentido, Barbosa, Campos e Valentim (2011, p. 1) destacam que

A relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A partir da relação com os docentes, as crianças adquirem conhecimentos para todo o curso de vida e tem suas capacidades psicossociais promovidas (Barbosa, Campos e Valentim).

Ou seja, ao ensinar, o professor precisa estabelecer uma interação com seus alunos, visto que o ensino prevê um objetivo. Assim, para atingir esse objetivo, que é a aprendizagem, é preciso ter diálogo e interação com quem vai aprender, caso contrário, não há como haver ensino.

Outrossim, Tardif (2002) destaca que não há como ensinar sem uma pedagogia, corroborando com a fala de Santos (1998, p. 125), que, por sua vez, relata que “O professor precisa, ainda, conhecer teorias de aprendizagem, de currículo e de ensino, bem como planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula”.

Assim, depreende-se que, ao assumir a docência, o professor assume uma pedagogia, mesmo que pense o contrário por estar imerso numa rotina. Ou seja, essa já é uma posição. Não há como ser neutro, pois sua forma de pensar o ensino e de ensinar já revelam sua escolha pedagógica.

No tocante a “ser professor”, Tardif (2002, p. 121) destaca que “[...] em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício”. Sendo assim, compreende-se que, para ser professor, é preciso ter domínio das técnicas necessárias ao ensino e é preciso saber ensinar. Tudo isso provém de estudos e pesquisas, aos quais Santos (1998) chama de “saberes pedagógicos”, que seriam os saberes que o professor adquire em sua área específica de formação. Entretanto, para além das técnicas, ela também cita um outro tipo de saber, o chamado “saber da experiência”, pois o professor carrega uma bagagem consigo que irá interferir na sua prática profissional e nas suas decisões em sala de aula.

Acrescentando à fala dos autores supracitados, Pimenta (1999) também comenta a respeito dos saberes da experiência, ao dizer que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática” (Pimenta, 1999, p. 20). Assim, tais saberes se referem à experiência propriamente dita do professor ao longo de sua profissão.

Posto isso, e adentrando um pouco na perspectiva do ensino, Tardif (2002, p. 126) ressalta que “Outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e não operatório”. Assim, é importante considerar que a docência é exercida com seres humanos, e não com máquinas. Dessa forma, não há como seguir uma linha reta e contínua, ou mesmo um passo a passo técnico. O professor precisa se adaptar, assim como a seus objetivos, para o que pode vir a acontecer em sua rotina, pois ela é mutável. Nesse contexto, o autor destaca ainda que “Diferentemente do trabalhador industrial, o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais” (Tardif, 2002, p. 127).

Com relação ao objeto humano do trabalho docente, Tardif (2002, p. 28), destaca que “O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível compreender que, ao trabalhar com indivíduos, é preciso considerar a característica individual e particular de cada um deles. Nenhum aluno é igual, todos têm suas particularidades, seus contextos de vida, modos de lidar com as suas emoções, de aprender, de socializar. Assim, o docente precisa estar apto para adaptações na sua forma de agir e ensinar. Dessa maneira, aliada à perspectiva do autor supramencionado, Alarcão (1998, p. 103) complementa dizendo que

Sendo o aluno o elemento central da acção educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento acerca do aluno e de suas características, isto é, compreenda seu passado e seu presente, sua história de aprendizagem, seu nível de desenvolvimento e seu contexto sociocultural.

Assim, depreende-se que o professor precisa estar sempre estabelecendo uma relação social com a turma, de modo a considerar as diferenças existentes em sala de aula. Entretanto, de certa forma, isso não depende apenas dele, mas também dos

alunos, assim como dos demais profissionais da escola, da parceria com a família e até da estrutura escolar.

Com relação a esse último ponto, Tardif (2002, p. 132), ao comentar sobre o controle, destaca que “Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. Sendo assim, entende-se que nem tudo depende do professor, pois existem situações que fogem do controle docente. Cabe ao professor, então, estimular o aluno para que ele possa se dedicar e aprender, ainda que isso não garanta que esse aluno se empenhará e que seus objetivos serão alcançados sempre. Logo, sendo a educação voltada para o social, entende-se que aspectos particulares e individuais de cada aluno poderão interferir e atrapalhar no seu desempenho. Sabendo disso, cabe ao professor conhecer o contexto no qual o aluno se insere.

Um outro aspecto importante o qual o autor discorre é a respeito da personalidade do professor ao exercer sua autoridade em sala de aula, visto que ela é fundamental para se ter o respeito dos alunos. Tardif (2002, p. 140), comenta que

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles.

Nesse sentido, Freire (1997) relata que a autoridade do professor ainda é muito confundida com autoritarismo. Porém, o autoritarismo prevê o docente como sendo o único que tem voz na sala de aula, ao passo que a autoridade exercida pelo professor dá voz a ele, mas não o impede de ouvir os alunos. Ou seja, ainda há a possibilidade de se estabelecer um diálogo em sala. Dessa maneira, se estabelecendo um diálogo, mas exercendo a autoridade, o autor destaca que

É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também (Freire, 1997, p. 59).

Ademais, ainda sobre a importância da personalidade no trabalho pedagógico, Tardif (2002), comenta que o professor não deve apenas fazer o seu trabalho e ir embora, mas sim colocar o seu eu naquele trabalho e quem ele é como pessoa, principalmente por estar lidando com indivíduos, uma vez que os alunos podem

rejeitar a sua falta de personalidade, o que interfere na dinâmica em sala de aula. Esse contexto corrobora, também, com o pensamento de Alarcão (1998), que relata que o docente, ao trabalhar com seres humanos, assume uma responsabilidade, e que, assim, convém conhecer a si mesmo para atuar em sala de aula, pois isso colaborará para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto docente. A respeito da identidade docente, Pimenta (1999, p. 19) discorre que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa maneira, o professor também se constrói enquanto tal a partir de suas particularidades. Ou seja, a identidade profissional não se resume apenas aos saberes técnicos de sua profissão. Assim, Tardif (2002, p. 230) afirma que:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Sendo assim, o professor não é só técnico, nem só social. Ele trabalha, também, de acordo com a sua subjetividade. Ou seja, de acordo com as suas opiniões e o que acredita fazer sentido diante das situações diárias em sala de aula. Em outras palavras, trabalha por meio do que aprende não só com a teoria, mas também com a prática. Seguindo esse raciocínio, convém repensar as relações entre a teoria e a prática, já que, na perspectiva de Tardif (2002), o docente constrói saberes, os mobiliza e os transforma enquanto pratica. Saberes esses que não são aplicações da teoria aprendida, mas sim que derivam de sua prática.

Costumeiramente, como é habitual ocorrer nas pesquisas universitárias, os docentes que estão no “chão da escola” são estudados e considerados objetos do conhecimento, quando na verdade deveriam ser vistos como sujeitos do conhecimento, visto que são pessoas que possuem saberes, que os constroem e os mobilizam. Cabe, então, um olhar diferenciado para o professor, enxergando-o como

alguém que pode colaborar a partir de seus conhecimentos, e não apenas aplicar o que as pesquisas indicam, o que, muitas vezes, destoa completamente da realidade vivida em sala de aula, de acordo com a ótica de Tardif (2002).

Convém também comentar a respeito da formação de professores, pois sabese que esse é um aspecto de extrema importância para a docência. Porém, é importante ressaltar que há defasagens que incidem completamente no trabalho do professor, pois nem sempre há voz para os docentes que estão no dia a dia da escola, seja para contribuir, seja para opinar sobre o que seria interessante e importante de ser debatido. Ainda conforme o pensamento do autor,

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2002, p. 240).

Dito isso, vale destacar que os professores acabam não sendo enxergados como professores-pesquisadores. Tal situação é problemática, já que, segundo Veiga (1998, p. 78), “[...] o papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula”. Ou seja, o docente precisa ser enxergado como alguém que também tem a competência de contribuir e compreender o dia a dia escolar, tirando a formação do palco de aplicação em sua atividade profissional.

Além disso, na perspectiva de Tardif (2002), devido a essa questão da falta de visibilidade do docente como contribuinte nas questões de ensino e formação, muitas vezes o conteúdo abordado na formação está em desarmonia com a realidade docente. Isso ocorre poisos que regem a formação, na maioria das vezes, não costumam pisar na escola. A respeito disso, Alarcão (1998, p. 115) ressalta que:

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultosa, pelo que oportunidades de reflectir sistematicamente sobre sua própria acção profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

Nesse sentido, Veiga (1998, p.78) também complementa que

A formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e responsabilidade do professor. Os defensores da formação do professor orientada para a pesquisa entendem que a formação profissional é inerentemente política e sintonizada com o mutável contexto social.

Dentro desse contexto, Tardif (2002) comenta também que os professores são cada vez mais exigidos para que ajam como profissionais competentes diante das situações que aparecem diariamente no ambiente escolar. Porém, nem sempre são formados para atuar diante de certos desafios que podem encontrar e que precisam enfrentar, e acabam agindo, então, segundo suas próprias perspectivas. A respeito disso, exemplos desses desafios que podem ser encontrados são as manifestações de violências na escola, as quais eles precisarão enfrentar, mas que, muitas vezes, não estarão preparados para tal.

Assim, Gomes e Pereira (2009, p. 208) afirmam que, “No que se refere em particular às violências nas escolas, o professor se sente despreparado, o que agrava suas tensões e arruína sua saúde”. Essa fala dos autores corrobora com o pensamento de Villanueva *et al.* (1998 *apud* Marinho, Vidal e Vieira, 2022) ao comentar que os professores são despreparados para lidar com questões como a violência na escola, e isso acaba interferindo no seu trabalho, trazendo consequências para ele e para o aluno. Sobre essas consequências, Facci (2019, p. 132) relata que “Muitos professores abandonam a profissão em decorrência das violências e da falta de reconhecimento de seu trabalho”. Por fim, vale retomar Tardif (2002), que relata que só é possível reconhecer os docentes como sujeitos do conhecimento quando os enxergarmos como verdadeiros atores de sua prática.

Dessa forma, é possível perceber que o trabalho no qual todos estão envolvidos funciona muito melhor quando levamos tudo isso em conta. Ademais, não há saber mais importante que outro, independente de nível gradual. Vale ressaltar, também, que os professores da educação básica também são sujeitos do conhecimento e possuem um saber-fazer, ou seja, não são meros técnicos ou aplicadores, mas construtores do saber em sua prática. Isso, porém, muitas vezes não é valorizado, ficando essa teoria à mercê de pessoas que já não frequentam nem enfrentam o dia a dia escolar, e que, por vezes, acabam por se distanciar da realidade, fugindo completamente dos contextos sociais, valorizando apenas a teoria e enxergando a prática como um ambiente de aplicação.

5. Políticas públicas e políticas públicas educacionais.

De acordo com Dantas (2007), existe um considerável desinteresse político, juntamente com a falta de informação e conhecimento por grande parte da população brasileira. Isso ocorre, pois, devido a questões como a corrupção e a ideia trivial de que “todo político é corrupto”. Assim, muitos indivíduos acabam por se desinteressar e só votam por obrigação. No entanto, conforme Júnior e Dantas (2004, p. 271), “[...] o afastamento e o desinteresse políticos são vistos como ameaças ao pleno funcionamento de um regime democrático”. Assim, é fundamental a participação ativa do cidadão na política.

Uma questão levantada por Dantas (2007, p. 7) é a de que “[...] qualquer político eleito é um cidadão comum escolhido para representar-nos nas diferentes esferas de poder”. Dessa maneira, cabe a importância do nosso voto e da nossa escolha, pois são eventos que nos representam e que impactam na nossa vida em sociedade. Nossa escolha simboliza várias ideias e elege partidos que tomarão decisões importantes, as quais podem tanto ajudar quanto prejudicar o nosso meio. Assim, se quisermos melhorias e mudanças, precisamos escolher bem os que serão nossos representantes, da mesma forma que precisamos estar atentos para cobrar dos mesmos, pois só assim é possível transformar a realidade do nosso país.

Dantas (2007) também ressalta que fazemos política em qualquer lugar. Ou seja, somos seres políticos. Essa fala do autor corrobora com o pensamento de Borges (2022, p. 1), ao dizer que, “De todo modo, pode-se afirmar que não há humanidade, homem, sociedade sem política”. Então, se posicionar é dar valor ao que é nosso, o patrimônio público, além de pensar, de forma consciente, no quanto um voto impacta e o quanto uma decisão pode transformar uma realidade. Realidade essa que não é apenas nossa individualmente, mas de uma sociedade em geral. Tecendo relações a esse aspecto, podemos relacioná-lo com a educação, já que não há como ser neutro, principalmente no ambiente educativo, haja vista a necessidade um posicionamento nesse espaço.

Segundo Freire (1997, p. 58),

[...] a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua

opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. É que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela. [...] O espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade.

Adentrando no aspecto da corrupção, sabe-se que, de acordo com Dantas (2017), grande parte da sociedade alega que todos os políticos são corruptos e que, portanto, não merecem seu voto. Porém, sabemos também que não se deve generalizar, pois, da mesma forma que existem pessoas desonestas, também existem pessoas honestas e que prezam pelo bem da sociedade. O autor comenta, ainda, que a nossa insatisfação com os candidatos durante seu mandato revela nossa culpa, pois fomos nós que os colocamos ali. De certa forma, isso serve para refletirmos a respeito da nossa escolha e dos motivos que nos levaram a essa decisão. Dantas (2007, p. 14), então, comenta que,

Lamentavelmente, no entanto, parte do eleitorado utiliza critérios pouco racionais para votar: aparência física, condição socioeconômica, fama, promessas infundadas, troca de favores, propagandas bem articuladas etc. Essa atitude compromete todo o restante da sociedade. A importância da educação política nesse caso é fundamental Dantas.

O autor completa esse raciocínio afirmando que é importante termos a compreensão dos nossos papéis sociais. Sendo assim, convém falar sobre cidadania e democracia.

Segundo Costa e Ianni (2018, p. 47), “Cidadania é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte”. Partindo da lógica dos direitos e deveres, e alinhando o debate com o que é discutido por Dantas (2017), é necessário compreender que nós temos direitos, os quais o Estado precisa garantir, sendo eles: direitos civis, que dizem respeito às nossas escolhas tanto individuais quanto coletivas; direitos políticos, que se referem a nossa escolha política; e direitos sociais, que são os direitos que o Estado precisa assegurar, como por exemplo a educação, a saúde, entre outros. Além dos direitos, o autor acrescenta que há também os deveres que precisamos cumprir. Assim, ele esclarece

que “O respeito às regras é fundamental para que nossos direitos sejam preservados, e para que possamos respeitar o espaço alheio” (Dantas, 2007, p. 16).

Dessa forma, os nossos direitos só poderão ser garantidos se cumprirmos com nossos deveres. Porém, ainda de acordo com Dantas (2007, p. 16), “[...] convivemos com alguns fantasmas que nos afastam desse convívio saudável”. Esses fantasmas aos quais o autor se refere dizem respeito à impunidade existente em nossa realidade. Impunidade essa relativa à justiça brasileira, já que nossa justiça carece de imparcialidade. Pode-se verificar tal fato através da desigualdade social, econômica e até racial, que afeta esse processo e resulta em punições diferentes para um mesmo crime. Outro ponto tocado pelo autor está relacionado à cultura, quando ele aborda, em seu texto, o famoso “jeitinho brasileiro” de conseguir as coisas e driblar o Estado, situação que acaba por nos afastar desse convívio saudável que buscamos. O terceiro fantasma retratado pelo autor está relacionado à falta de investimento na educação, pois, segundo ele, só é possível lutar contra esses problemas se tivermos uma boa educação. Dantas (2007, p. 17), então, comenta que:

Um cidadão educado adequadamente é conhecedor de seus direitos e deveres. É capaz de perceber sua responsabilidade na construção conjunta das leis, e justamente porque vive sob o que concorda, passa a respeitar a sociedade e seus princípios.

Assim, o autor completa sua fala avaliando que uma educação que visa à cidadania traz à tona a consciência para viver em sociedade com respeito às diferenças, sendo esta conscientização um atributo essencial do próprio conceito de cidadania.

Outra questão debatida diz respeito ao conceito de democracia, a qual Pinto (2022, p. 20) afirma que “Falar em democracia implica discutir questões politicamente relevantes, teóricas e práticas, já que existem variadas vertentes conceituais sobre democracia, sobretudo no que se refere à democracia representativa e participativa”. Assim, partindo da acepção de Dantas (2007) e traduzindo o conceito de forma mais simples, a democracia é o direito de escolha para todos, prevalecendo o que a maioria decidir. Ademais, segundo Oliveira (2007), tal situação fez emergir também os direitos políticos, a partir da chegada da própria democracia.

Sobre o trajeto histórico da democracia, segundo Neto (1997), é possível observar que seu conceito surgiu há séculos. Na antiguidade, no contexto das

ciudades-estados gregas, ela ocorria de uma forma bem diferente da que conhecemos nos dias de hoje. Era exercida sem representantes e de forma presencial, por meio de uma assembleia. Ou seja, só algumas pessoas podiam participar, como homens maiores de 18 anos e filhos de atenienses, considerados cidadãos. Mas, de acordo com Dantas (2017), ao longo dos anos foram surgindo outros tipos de democracia, até chegar ao cenário que temos hoje, como a democracia representativa. Essa última surgiu quando a Europa decidiu adotar a ideia de representantes no parlamento. Esse tipo de democracia, porém, estava ligado ao poder econômico.

No entanto, o sentimento de que isso não deveria ser algo exclusivo da classe mais alta veio à tona, surgindo então o sufrágio universal. De acordo com Neto (1997, p. 293), “O voto universal masculino foi um direito conquistado apenas no final do século XIX e início do século XX, sendo o voto feminino uma vitória bem mais recente”. Já no século XXI, através de uma maior complexidade da sociedade, essa democracia foi questionada, pois os eleitos passaram a ser vistos como indivíduos sem credibilidade, situação verificada no Brasil. Na tentativa de se aproximar do povo e de reconquistar a confiança que estava abalada, nasce a democracia participativa, fazendo com que os eleitores se tornassem mais próximos das escolhas.

Assim, ainda na ótica de Dantas (2007), essa nova democracia contava com dois grupos de participação: os tradicionais e legais, que abrangiam os Referendos, Plebiscitos, Leis de Iniciativa Popular e ainda somam os Conselhos Gestores de Políticas Públicas; e o outro grupo, que são os alternativos, sendo eles: o Orçamento Participativo, a Gestão Participativa, a Comissão de Legislação Participativa e o Governo Eletrônico.

Acerca dessa questão, o autor afirma ainda que, “A despeito da importância dessa aproximação [...] a grande questão é saber se todos esses mecanismos funcionam” (Dantas, 2007, p. 25-26). Dessa forma, subentende-se que de nada importa ter todos esses recursos na teoria, se na prática eles não funcionem. Mas o que é ainda mais importante e preocupante é saber se a sociedade conhece e sabe da existência desses meios que viabilizam ainda mais a democracia, pois há sentido neles se o povo não os entender e não tiver educação política. E é nesse contexto que Dantas insiste, quando comenta que “O que podemos notar é que todas essas experiências apontam a necessária implementação de um cuidadoso programa de

educação política” (Dantas, 2007, p. 26). Assim, concluindo essa linha de raciocínio e corroborando com essa perspectiva, Pinto (2022, p. 28) revela que

Cultivar a democracia implica valorizar as eleições e o voto, implica no respeito às regras de competição política, no exercício da tolerância, na responsabilização dos governos, no respeito à diversidade, no fortalecimento dos movimentos sociais e, sobretudo, no combate ao histórico problema das desigualdades sociais.

Levando em consideração o aspecto da política pública, Oliveira (2010, p. 93) relata que “Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. No entanto, a fim de haver um melhor entendimento do conceito, Fernandes (2007) afirma que convém entender o funcionamento da estrutura institucional do estado para compreender melhor o que é uma política pública.

Inicialmente, o autor indaga que política pública não é só técnica-administrativa, mas também política, pois ela também passa por um ato de decisão.

Assim, as políticas públicas, em cada área, não se limitam ao processo administrativo e a seus resultados para a sociedade, mas também dizem respeito a um processo político, pois, para serem implementadas e entrarem em vigor, elas passam por um ato de decisão em que o estado, juntamente com os interesses da sociedade, terá que decidir. Nesse contexto, Oliveira (2010, p. 1) comenta que,

Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Na perspectiva de Lamounier (1996, *apud* Fernandes, 2007), para entender melhor, é preciso levar em consideração dois aspectos ligados às políticas públicas: a agenda e a arena decisória. Segundo Fernandes (2007, p. 205), “A agenda determina os objetos e agentes de conflito no poder político”. Assim, a agenda irá definir, mediante o objeto em questão, os agentes que participarão do grupo de interesses. De acordo com o autor, é definido pela constituição que os grupos tenham a participação do governo, de profissionais e da sociedade, para haver fiscalização e debates acerca da política pública.

Ainda de acordo com Fernandes (2007, p. 205), “Os objetos de decisão do poder político compõem arenas decisórias”. Nesse sentido, conforme Oliveira (2010), seriam as políticas públicas distributivas, relacionadas com as ações ordinárias que o governo se atém a realizar. De acordo com o autor, “São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros” (Oliveira, 2010, p. 3). Já as redistributivas, relatadas por Azevedo (2003), tratam de redistribuir o capital em formato de recursos e financiamento de serviços públicos. Segundo Oliveira (2010, p. 3), “São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros”. Por último, há as regulatórias, que, de acordo com o autor

[...] consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo (Oliveira, 2010, p. 4).

Consoante Fernandes (2007), a administração pública está compelida a agenda e arenas decisórias, e comporta um corpo técnico administrativo e burocrático que se modifica em natureza e extensão. Assim, o autor completa discorrendo que a diligência da administração pública vai depender dos atributos do processo político e dos participantes da arena decisória. Dessa forma, se os participantes estabelecerem de maneira errada e negligenciarem aspectos importantes, isso pode afetar negativamente o funcionamento do serviço público e, conseqüentemente, da sociedade.

Vale ressaltar ainda que, nesse espaço, a exemplo de arena decisória das políticas públicas, tem-se a política pública distributiva na área da segurança pública, a qual visa o combate à violência.

5.1 Trajetória histórica da mudança do papel do estado e avanço da economia

De acordo com Fernandes (2007), em meados do século XIX e século XX houve um intenso processo de industrialização e urbanização. Assim, o processo

econômico se dava por meio das forças de mercado, pois existiam várias indústrias na cidade e, em torno delas, vários cortiços que iam se formando com medidas precárias. Nesses cortiços ficavam os trabalhadores. Além disso, as cidades não tinham um saneamento básico adequado, além de haver muita fumaça e lixo, devido ao processo de industrialização. Diante disso, a qualidade de vida era muito baixa, resultando na propagação de muitas doenças e epidemias. Tudo isso costumava ocorrer em regiões que, em sua maioria, acabava afetando mais a classe baixa, principalmente as crianças.

Ainda segundo o que traz Fernandes, com o tempo, as ideias socialistas revolucionárias vão tomando forma e os sindicatos começam a combater essa opressão vivida, em sua maioria, pela classe dos trabalhadores. O combate veio por meio da democratização política. Ou seja, a escolha por meio da eleição já não seria restrita apenas aos homens com algum tipo de renda, mas seria ampliada para toda classe trabalhadora. Dessa forma, o estado começa a intervir com moradias, limpeza, saneamento e outros serviços básicos, o que acaba afetando a economia, que até então não se destinava para serviços públicos e infraestrutura, se designando em maior parte, até então, para a industrialização. Assim, essa criação e aumento de serviços colaborou para a atuação dos estados nacionais na crise de 30. Conforme o autor, “O investimento público tornou-se um elemento fortemente responsável pela geração de emprego e renda nos países” (Fernandes, 2007, p. 209). Nascia, então, a necessidade de um papel mais intenso e ativo do estado.

Durante esse processo, ainda conforme relata Fernandes, a cidadania avançou bastante no quesito dos direitos sociais, justamente pela entrada da justiça social nas constituições. Essa, por sua vez, trabalha por meio da equidade. Ou seja, quem precisa mais, recebe mais e quem precisa menos, recebe menos, tornando o processo mais justo. Assim, a justiça social atua na dimensão da redução da desigualdade social. Nesse contexto, o estado intervém por meio da garantia de serviços básicos à população que precisa deles, sem ser excluído o seu direito de, por conta própria, crescer financeiramente.

Segundo Fernandes, o que de fato é preocupante é se esses serviços estão sendo ofertados com qualidade ou não. Caso não, acaba surtindo o efeito contrário do objetivo principal. Mais especificamente no Brasil, os serviços sociais de educação

não possuem uma qualidade alta. Diante disso, muitos recorrem a escolas privadas. Dessa forma, é possível perceber que o serviço social nem sempre é ofertado e realizado nas melhores condições, apesar de isso ser previsto. Ainda de acordo com o autor, o Brasil é um dos países que se localiza numa posição alta no ranking de desigualdade social. Ele contextualiza expondo que, em alguns países, por meio da política social, foi possível reduzir as desigualdades. Já em outros, seja por má gestão dessas políticas ou até por ausência, as desigualdades persistiram, como é o caso do Brasil.

Segundo Fernandes (2007, p. 213), “A partir do início da década de 70 (séc. XX), os Estados Nacionais vão experimentar crises fiscais e de endividamento que passam a comprometer o financiamento das políticas sociais”. Nesse período, devido a uma crise, o preço do petróleo sobe, afetando vários países com endividamentos e inflação, recaindo então sobre os Estados Nacionais a realização de uma nova reformulação de como administrar as políticas sociais, que terão que passar por privatizações. Nesse contexto, discorrendo sobre o papel do estado, o autor relata que acaba “[...] passando o Estado agora ao papel de regulador e, portanto, de provedor indireto dos serviços, uma vez que a gestão e funcionamento fica a cargo de empresas” (Fernandes, 2007, p. 214).

Conforme o entendimento de Fernandes, devido a intensa desigualdade social, o maior problema que o Brasil precisa enfrentar é a pobreza, que é severa, apesar de possuímos uma das maiores economias do mundo. Assim, consegue-se perceber que o país não é pobre, mas o capital está acumulado nas mãos de poucas pessoas, faltando na mão de muitas. Então, a pobreza do Brasil se traduz na desigualdade, resultando em uns com mais do que o necessário, e outros com menos do que o mínimo.

Fernandes (2007), discorre ainda que, além da pobreza, há outro problema: a educação, haja vista a porcentagem considerável de analfabetismo no país.

Consoante o autor, “[...] o problema da pobreza e desigualdade de renda no Brasil pode ser atribuído como efeito da ineficiência de governos sucessivos na atenção à área social” (Fernandes, 2007, p. 216).

Porém, ainda conforme Fernandes, esse problema ocorre há muito tempo, desde o período escravocrata, através da ausência de direitos tanto civis quanto

políticos, pois, apesar de estarem no papel, na prática eles não existiam. Apenas no período de 1930 é que começam a ser concedidos os direitos civis e políticos, assim como também, depois, os sociais. Com relação aos direitos sociais, o autor relata que, na época de 1930, surge o Ministério do Trabalho, responsável pela elaboração da Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, e pela legislação social e do trabalho. Em seguida, surge a jornada de trabalho de 8h, o trabalho de menores, a carteira de trabalho e também o salário mínimo.

Então, segundo Fernandes, os direitos políticos e civis são suspensos por causa da ditadura militar que se incorporava por volta de 1964. Mas, com relação a efetividade dos programas sociais, ele constata que houve melhorias. Porém, de acordo com o autor, “Apesar de uma melhoria nos números em duas décadas, os programas sociais na época do regime militar eram marcados pelo clientelismo e favorecimento pessoal, ineficiência e corrupção” (Fernandes, 2007, p. 221). Tal situação se dava por causa da centralização da gestão e de recursos, além da falta de participação da população.

Assim, as políticas sociais não chegavam para toda a população que realmente necessitava, pois, os recursos se desviavam. Diante disso, ainda segundo relatos de Fernandes, a sociedade se deu conta e se instaurou um sistema privado de educação e de saúde que, de certa forma, estava no mesmo nível do público. Logo em seguida, houve uma descentralização para Estados e municípios, que culminou na Carta Constitucional de 1988, que definia princípios de descentralização, municipalização e participação, tornando o município autônomo da federação com os estados. Dessa forma, determinou-se o que conhecemos atualmente. Estados e municípios são encarregados de atuar em determinadas áreas, e recebem recursos para isso, descentralizando essa função que antes era apenas estatal. À vista disso, a sociedade se torna mais próxima e consegue, de certa forma, participar.

Por fim, Fernandes (2007) conclui que é possível perceber, ao longo dos anos, a preocupação e o investimento do Estado na esfera social, situação que diminuiu taxas de analfabetismo e a mortalidade infantil, e entre outros problemas. Entretanto, ainda há muito o que fazer, principalmente em relação ao clientelismo do estado referente às políticas sociais.

5.2 Políticas públicas educacionais

No que tange às políticas educacionais, de acordo com Saviani (2008, p. 7) “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Oliveira (2010) afirma que a educação, a qual se trata esse tipo de política pública, diz respeito a educação escolar, visto que o conceito de educação, de um modo geral, é diverso, se estendendo a vários outros tipos, como é o caso da educação familiar e da educação religiosa, entre outras. Assim, convém especificar que tipo de educação estamos falando. Dessa maneira, o autor define que “[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (Oliveira, 2010, p. 5).

Segundo Oliveira (2009, p. 17), “As políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social”. A autora justifica sua fala ao dizer que a escola tem assumido um caráter assistencialista, quando se observam as políticas educacionais em outros países, através das quais se espera que a escola seja o caminho para a resolução de conflitos sociais e econômicos. Essa perspectiva da autora se alinha ao pensamento de Libâneo (2016, p. 48), ao afirmar que

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Dessa maneira, Oliveira (2009) afirma que, cada vez mais, a função da escola vem sendo debatida, visto que seu papel tem sido cada vez mais intenso na distribuição de renda por meio de programas sociais. Portanto, convém entender qual é o papel que a escola deveria desempenhar. Porém, antes disso, é preciso contextualizar a posição das políticas educacionais.

Segundo Libâneo (2016, p. 40), “[...] as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar”. Conforme o autor, pesquisas mais recentes apontam que as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, veem na escola um ambiente propício a resolução de conflitos sociais, como o da pobreza. Assim, suas orientações se voltam para a redução desses conflitos, incluindo a pobreza. Nesse mesmo contexto, Oliveira (2009) também concorda que as políticas se voltam para promoção da justiça social. Porém, na perspectiva de Libâneo (2016) a escola perde o seu papel de promover aos alunos um conhecimento significativo ao colocar a escola nesse lugar.

Na visão de Libâneo, as políticas oficiais pendem para a oferta de conteúdos práticos visando à empregabilidade, pois vê a escola preenchendo esse papel crucial para a redução da pobreza e a solução de conflitos sociais. Assim, o autor ressalta que tal situação desfigura a escola e acentua a própria desigualdade social, pois não promove os conhecimentos que de fato deveriam ser ensinados, principalmente aos menos desfavorecidos, já que os mais favorecidos têm acesso a tais conhecimentos. Desse modo, a desigualdade acaba começando na escola e reduzindo o papel dessa instituição.

Por fim, Libâneo (2016, p. 53) completa: declarando que

É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico.

5.3 Políticas públicas de combate à violência na escola

Conforme Gonçalves e Sposito (2002), as iniciativas visando à diminuição dos episódios de violências na escola surgem por volta da década de 1980, por meio das esferas municipais e estaduais, mas são caracterizadas como fragmentadas e descontinuadas. Ademais, os autores acrescentam que a temática da violência ganha

destaque quando há a democratização do país. Assim, surgem também as iniciativas para redução dessa problemática.

Segundo Gonçalves e Sposito (2002, p. 106), “No nível de governo federal, a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça”. Os autores complementam afirmando que isso se deu por conta de um aumento significativo da violência social envolvendo jovens. Logo, o Ministério da Justiça passa a perceber esses acontecimentos e resolve induzir iniciativas de redução desse problema, incluindo quando as ocorrências se passam no âmbito escolar.

Estando à frente na redução da violência escolar, esse ministério condicionou uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Criou, em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais (Gonçalves e Sposito, 2002, p. 106).

Diante disso, como comentam Gonçalves e Sposito, a partir das iniciativas desenvolvidas em conjunto com organizações não governamentais, em 2002 foi criado o programa “Paz na escola”, o qual se voltava para questões relativas à segurança. Tal programa envolve figuras da segurança pública, como policiais, e conta ainda, por meio do Ministério da Justiça, da Secretaria de Educação e de organizações não governamentais, com a promoção de capacitações para professores e com palestras para policiais, além de programas para a criação de grêmios estudantis.

No estado de Pernambuco, foi promulgada a Lei Nº 18.532, de 6 de maio de 2024, que visa ao combate à violência no ambiente escolar. A lei Nº 18.532, de 6 de maio de 2024, estabelece em seu Art. 2º, os seguintes princípios:

- I - segurança no ambiente escolar;
- II - boas práticas de cuidado e preservação da saúde mental de alunos, professores, técnicos e servidores da educação;
- III - combate à violência física, psicológica e moral no ambiente escolar;
- IV - combate às discriminações de sexo, étnico-racial, orientação sexual, religiosa, cultural, orientação política, xenofóbica, e demais;
- V - cultura da paz e respeito à diversidade no ambiente escolar; VI - mitigação dos efeitos do isolamento social em âmbito escolar; e VII - integração entre família e escola” (Pernambuco, 2024).

Assim como estabelece princípios, a Lei 18.532 também estabelece objetivos que visam ao enfrentamento da violência nas escolas. Dessa forma, em seu Art 3º, a Lei 18.532, de maio de 2024, determina:

- I - promoção de projetos e ações interdisciplinares para a disseminação, em âmbito escolar, de boas práticas de cuidado e preservação de saúde mental;
- II - estímulo a projetos e ações interdisciplinares de combate à violência física, psicológica e moral entre estudantes.
- III - desenvolvimento de projetos e ações interdisciplinares de educação para o letramento digital, com ênfase no uso responsável das redes sociais e na conscientização de seus principais riscos e ameaças a crianças e adolescentes;
- IV - implementação de uma política de monitoramento de casos críticos relacionados a sofrimento psíquico, à vitimização por discriminações e à violência em ambiente escolar;
- V - criação de um canal de denúncias especializado para recebimento de denúncias de violência e discriminação em âmbito escolar; e
- VI - criação de um protocolo policial emergencial, para estabelecimento de procedimentos de prevenção e resposta imediata a ameaças e atos de violência em massa em escolas” (Pernambuco, 2024).

Ademais, tendo como objetivo o mesmo intuito de combater a violência nas escolas, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) elaborou um material com orientações de enfrentamento e prevenção da violência, além de estimular a denúncia de comportamentos e situações violentas por meio do disque denúncia para o Governo do Estado de Pernambuco, disponibilizando, também, a ouvidoria do próprio MPPE.

Dessa maneira, fica evidente, por meio da Lei 18.532, que projetos, ações interdisciplinares, políticas de monitoramento e protocolos policiais emergenciais são as formas pelas quais o Estado entende ser essenciais para o combate à violência nas escolas, que se traduzem por objetivos a serem alcançados em parceria com outros órgãos e com a própria instituição escolar.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, retratando a natureza, os meios e os instrumentos de pesquisa, além do universo pesquisado e os participantes do estudo. A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, que, segundo Yin (2001, p. 21),

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Ademais, de acordo com Lara e Molina (2011, p. 6), o estudo de caso “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Além disso, os autores acrescentam que o estudo de caso possui algumas características primordiais, como: a descoberta; o contexto a qual se está situado a instituição; a exposição da realidade observada; a utilização de diversas fontes de informação; a experiência do pesquisador que induz a uma generalização naturalística do leitor; a representação de diferentes pontos de vistas; e uma linguagem e forma mais abordável.

Assim, a pesquisa se adequa ao estudo de caso, pois visa ao estudo aprofundado e detalhado de um objeto, a partir de eventos da vida real, na tentativa de explicar e descrever o fenômeno da violência na instituição escolar.

1- Natureza, meios e instrumentos de pesquisa:

A pesquisa, ora em desenvolvimento, apresenta uma natureza qualitativa porque trata-se de um estudo que visa compreender questões de natureza social, mais especificamente, das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

De acordo com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa se diferencia da quantitativa pela sua natureza de se preocupar, de forma mais intensa, com os significados das ações e relações humanas. Ela tem natureza contrária à de quantificar, o que não anula a utilização da quantificação. Entretanto, quantificar não é a base da pesquisa qualitativa e, sim, um complemento.

Lara e Molina (2011) enumeram alguns pontos que tratam sobre essa diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa, quando elencam que

- 1º) A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas no desenvolvimento da Pesquisa Quantitativa;
- 2º) O pesquisador deve iniciar sua investigação, apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão. A maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo;
- 3º). As variáveis deverão ser descritivas e seu número pode ser grande (Lara e Molina, 2011, p. 5).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se volta para a compreensão de como se dão as relações sociais. Ou seja, como se dão os comportamentos, valores, crenças, atitudes e hábitos dos indivíduos e grupos. Assim, esse estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa por pretender observar e analisar as relações sociais de professores e alunos, sujeitos sociais que pertencem ao espaço escolar.

O estudo se adequa à pesquisa de campo, pois visa coletar os dados por meio do local onde o fenômeno investigado ocorre, além de partir da observação de uma determinada situação que acontece em um determinado espaço, que nesse caso é o escolar, assim como da observação das relações presentes nesse ambiente e seus desdobramentos.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001, p. 67 *apud* Piana, 2009, p. 169).

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa. São eles: a entrevista (Roteiros nos Apêndices A e B) e a observação (Roteiro no Apêndice C). A entrevista, segundo Gil (1987, *apud* USP-REDEFOR, p. 2), “é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. Dessa forma, a utilização da entrevista é essencial para o que se deseja alcançar com esse estudo, visando à obtenção de dados acerca dos comportamentos dos indivíduos no ambiente escolar.

O outro instrumento, a observação, é essencial para a proposta dessa pesquisa, visto que ela se fundamenta na investigação e posterior análise dos

aspectos apreendidos sobre as relações sociais que se estabelecem no contexto escolar determinado para a pesquisa. Ou seja, para chegar aos objetivos da pesquisa é necessário observar as ações que estão acontecendo, para compreender suas causas e consequências. Além disso, a observação, assim como a entrevista, também é uma das técnicas adequadas à pesquisa de campo.

Para que a observação e a entrevista fossem realizadas, foi elaborado um roteiro de entrevista para ser aplicado com os professores e outro para ser aplicado com a gestora da escola. Além disso, também foi elaborado um roteiro com pontos a serem observados nas visitas realizadas.

A entrevista foi realizada com três professores e com a gestora escolar, de maneira presencial, com o auxílio de um celular para a gravação de áudio. Além disso, foi utilizado o diário de campo para os registros das situações observadas que se mostraram relevantes para a pesquisa.

Segundo Lewgoy e Arruda (2004), o diário de campo é um instrumento de coleta de dados compreendido como “[...] uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos” (Lewgoy e Arruda, 2004, p. 123-124). A partir do exposto, o diário de campo ocupou, neste trabalho, espaço importante na apreensão das informações necessárias à pesquisa.

A observação foi realizada em quatro salas de aula, três salas do 5º ano e uma do 4º ano. Duas turmas do 5º ano eram regidas pela mesma professora, sendo uma no turno da manhã e outra turma no turno da tarde, essas foram as primeiras salas observadas. Na primeira turma do turno da manhã não foi possível verificar desde o primeiro dia tantas questões relacionadas à violência, logo, foram necessários três dias de observação, assim como o segundo 5º ano do turno da tarde, dessa mesma professora, onde foi preciso a observação de quatro dias. Já a outra turma do 5º ano, de uma outra professora, que também tinha seu turno vespertino, foi verificada a presença do fenômeno desde o primeiro dia, nesta sala foram realizadas apenas duas observações. Por último, na turma do 4º ano, apesar de verificar situações de violência desde o primeiro dia, para colher mais dados, julgou-se necessário a observação de três dias, totalizando doze dias observados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal do Recife-PE, que está localizada, mais precisamente, no bairro da Iputinga. A escola oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A escola funciona nos períodos da manhã e tarde para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e à noite para a EJAI. Ela conta com cerca de 15 salas de aulas, além de um espaço amplo, dispendo também de quadra, refeitório, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da diretoria, sala de professores, cozinha, biblioteca, banheiro para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, dispensa, almoxarifado, pátio coberto e descoberto, auditório e área verde.

A escolha da instituição se deu a partir de algumas experiências vivenciadas pela pesquisadora nesse espaço escolar, que ocorreram por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Durante o período do PRP, foi revelado um contexto de violência, importante para o estudo em questão. Além disso, a gestão da escola também se interessou pelo tema a ser investigado, o que favoreceu a escolha.

A pesquisa, portanto, se constitui em um Estudo de Caso, que, segundo Yin (2001, p. 32), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Dessa forma, a pesquisa em questão foi do tipo estudo de caso, pois foi observado um fenômeno da vida real, em um contexto específico, que foi a violência na instituição escolar.

2- Participantes:

Os participantes da pesquisa foram três professoras e a gestora da escola, todas entrevistadas pela pesquisadora. Além da entrevista, foi realizada a observação em quatro turmas da unidade escolar, mais especificamente turmas do 4º e 5º anos, nas quais o fenômeno da violência tem se apresentado com frequência.

Antes de adentrar nas perguntas específicas da entrevista, foram feitas aproximações para que fosse elaborado um perfil das profissionais, como seus processos de formação profissional e o exercício docente (ingresso, tempo, etc.). Para a proteção dos profissionais que participaram da entrevista e dos alunos que participaram da observação, foi garantido o anonimato de todos. Dessa forma, eles

foram identificados utilizando-se o sistema de ordem alfabética, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos profissionais que participaram da pesquisa

Profissionais	Professora A	Professora B	Professor C	Gestora
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Letras e Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação	Neuropsicopedagogia	Arte-educação	Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Psicopedagogia institucional, gestão escolar e mestrado em ciências da educação.
Tempo de serviço	11 anos	13 anos	15 anos	28 anos no total, sendo 7 anos como gestor (a)

Fonte: A pesquisadora.

3- Análise dos dados:

A análise dos dados coletados foi inspirada na Análise de Discurso partindo da perspectiva de Orlandi (2001). Essa metodologia trata de analisar o discurso, o qual traz consigo diversas significações que vão além de uma frase ou palavra propagada.

Conforme a autora: “Na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2001, p. 15). Segundo a perspectiva de Orlandi, o discurso produz sentidos. Sendo assim, não é apenas a transmissão de uma mensagem, mas leva em consideração diversos aspectos exteriores, que vão além da mensagem ou informação dita. Dessa maneira, conforme a autora,

[...] a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância

para e por sujeitos. Essa compreensão por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido (Orlandi, 2001, p. 26).

Assim, essa forma de análise foi escolhida, visto que a pesquisa busca examinar aspectos que envolvem relações interpessoais que, conseqüentemente, produzem discursos, se atendo às questões específicas que visam identificar sentidos por meio do “dito” e do “não dito”. Com isso, a análise está organizada em três momentos: manifestações da violência no espaço escolar, impactos da violência no cotidiano de alunos e professores, e o combate à violência no contexto escolar: políticas públicas.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no processo investigativo, o qual trata sobre o fenômeno da violência na escola, especificamente, em turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Tal fenômeno traz impactos ao cotidiano escolar, afetando, dentre outros, o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa possibilitou verificar como a violência se manifesta no ambiente escolar, como a dinâmica é afetada pelo fenômeno e de que forma ela é combatida pelos profissionais no contexto escolar, além de identificar a visão desses profissionais sobre as políticas públicas de combate à violência na escola.

Com a finalidade de responder aos objetivos estipulados na pesquisa, e de melhor apresentar o processo de análise dos resultados, o capítulo está dividido em três tópicos, sendo eles: manifestações da violência no espaço escolar; impactos da violência no cotidiano de alunos e professores; e o combate à violência no contexto escolar: políticas públicas.

1- Manifestações da violência no espaço escolar:

A violência presente nos espaços escolares se manifesta de formas variadas. Algumas por meio de ações explícitas e outras, até certo ponto, por ações silenciosas. No espaço escolar pesquisado, as manifestações de violência foram constatadas por meio da observação em quatro salas de aula e das entrevistas realizadas com as professoras das respectivas salas.

No que diz respeito às ações de violência observadas, foi verificado, desde o primeiro dia de observação, a presença de muitos xingamentos e palavrões entre algumas crianças, caracterizados como violência verbal. Entretanto, também foi verificada a ação de bullying, além de violência física. A seguir, são evidenciados alguns relatos observados acerca dessa problemática.

No primeiro dia, na primeira turma observada, enquanto a professora explicava o assunto no quadro, um dos alunos imitava o jeito de uma das alunas, em um tom

depreciativo, dizendo em seguida que ela era uma “Quenga”.² Com relação a esse xingamento específico, observa-se um apelo à misoginia, ou seja, a tentativa de humilhação às meninas. A aluna, vítima do bullying, teve sua reação de maneira natural, sem revidar. Ademais, outro acontecimento posterior ocorreu quando a professora pediu para que os alunos entregassem os trabalhos que ela havia passado há uma semana, e no momento em que uma aluna foi entregar seu trabalho, um dos alunos alegou que o trabalho da colega “ficou uma merda”, além de chamar essa mesma colega de feia, outro colega de “princeso” e mandar um outro calar a boca, com tom de autoridade.

Nos dias seguintes, outras constatações foram observadas, como quando a professora da turma, enquanto escrevia no quadro as explicações do livro, pediu para um dos alunos sentar-se em um lugar específico, mas ele passou direto do lugar, e uma das alunas gritou: “Senta aqui, seu ‘burro!’”. Todas essas ações são apenas um pequeno recorte do que foi observado, e que será ampliado em seguida.

Porém, nessas expressões, fica clara a presença de uma violência verbal constante, ocorrendo diariamente e de maneira natural. Durante os dias de observação, foi constatado esse mesmo tipo de violência em diversos momentos, tanto na sala de aula quanto fora dela. À guisa de exemplo, seguem os seguintes trechos: “Cala a boca, princeso”; “Fecha o c...”; “Oxe, que frescura do carai”; “Para, frango”; “Seu barbie girl, barbie adotado e autista”.

Essas são algumas falas dos alunos que revelam, para além de uma violência verbal, um bullying instaurado, o qual é propagado de maneira habitual. As expressões supracitadas envolvem questões mais profundas, com relação à orientação sexual e à neurodiversidade, revelando, por meio dos discursos assinalados, o preconceito. Em diversos momentos em que o bullying e a violência verbal se manifestavam, as vítimas se esquivavam e não rebatiam. Na maioria das vezes, eram acometidos os alunos mais reservados, que costumam ficar sentados no canto da sala. Conforme Barbieri, Santos e Avelino (2021, p. 3),

O bullying é caracterizado por agressões intencionais, perseguições, apelidos depreciativos e a humilhação diante a um público, seus atos

² De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra “Quenga” é uma linguagem vulgar que significa “prostituta”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=quenga> acesso em 30/09/24.

podem ser maléficis e acarretar problemas psicológicos e emocionais, além das mudanças de comportamento e até o suicídio.

Por meio das observações, e em diálogo com os autores, é possível perceber o quanto a violência passou a ser normalizada em sala de aula, tanto por quem a pratica quanto por quem a sofre. Ademais, foi possível constatar que, na maioria dos casos, não havia reações ou até mesmo queixas, resultando em um silêncio. Porém, esse silêncio também revela um discurso e, na maioria das vezes, um impacto. Impacto esse que pode até ser fatal.

Ainda sobre essas ocorrências, em uma das entrevistas realizadas a respeito das manifestações mais frequentes de violência na escola, a Professora A relatou que o bullying é a mais frequente:

[...] o bullying na sala de aula, hoje é a maior violência e é assim, a forma mais que a gente tem que trabalhar todos os dias e que a gente enfrenta assim muitos problemas, porque às vezes o aluno começa a faltar e quando a gente vai procurar saber o porquê, ele não está querendo entrar na escola por medo de algum colega (Professora A).

Diante do relato da Professora A, é notório o quanto o silêncio do oprimido fala, se traduzindo como resposta à situação de opressão que está sendo vivida por ele. Assim, a violência nunca passa despercebida por quem é oprimido, pois, por mais que naquele momento o aluno tenha “relevado”, por dentro ele está sendo afetado emocionalmente, psicologicamente e socialmente. A respeito dessa questão, Barbieri, Santos e Avelino (2021, p. 3) asseveram que “A violência no âmbito escolar tem influência sob todos, visto que tem se instalado de diversas formas, afetando a qualidade de vida pessoal e social, além de ocasionar males a saúde física e psicológica”.

Quando questionados sobre o tipo de violência mais frequente no espaço escolar, a Professora B e o Professor C responderam que a violência mais frequente é a verbal, se incluindo nessas falas, também, o bullying.

Além desse tipo de violência, foram passíveis de observação diversos outros tipos distintos, mas que estão entrelaçados. A exemplo disso, temos a violência física e a ameaça. Em um dos dias de observação, uma das alunas, na volta do intervalo, falou ao colega de classe que se ele batesse na colega dela, como ele havia

ameaçado bater no intervalo, ela daria cinco murros nele. Em seguida, eles discutem, dizendo:

Aluno A: “Fecha o c...”

Aluna B: “O meu c... já é bem fechadinho”.

Aluno A: “Vai, sua fuma maconha!”

Aluna B: “Eu não fumo maconha com o teu dinheiro nem com o dinheiro do c... da tua mãe não”. “Ninguém fala um negócio desses na rua comigo, ninguém me enfrenta para brigar frente a frente na rua, por que eu gosto de brigar com homem”.

Após esse diálogo, a aluna jogou papel com muita raiva nele, e afirmou que iria jogar também o que estivesse pela frente: lápis, caneta, borracha e outros materiais disponíveis. Logo, a presença da violência verbal induziu à manifestação de um outro tipo de violência, a física. Esta última, considerada como uma violência mais fácil de ser identificada, também foi visualizada com frequência durante a observação.

As violências físicas observadas não eram exatamente agressões intensas, mas atos como: empurrar, dar tapas, chutes, entre outras agressões. Tais atos violentos, muitas vezes, eram realizados sem motivo aparente, se traduzindo como brincadeira. Entretanto, foi possível perceber que, para alguns alunos, essa “brincadeira” incomodava. Assim, se queixavam para o professor ou professora. Em momentos de queixa, os docentes interviam solicitando que o aluno que agredia parasse, além de conversar com a turma e, quando necessário, alguns até se utilizavam de sua autoridade para retirar o recreio de quem praticava algum tipo de violência.

A respeito das ameaças, tudo começava pela violência verbal, e em seguida partia para a ameaça física. Muitas crianças, que se sentiam oprimidas, não reagiam. Porém, as que reagiam acabavam revidando com outras ameaças, com agressões físicas, ou até mesmo chegavam a reproduzir a mesma violência que haviam acabado de sofrer.

Na volta do intervalo, havia duas crianças que costumavam brigar e se estranhar. Mas, em um dos dias, um desses alunos voltou com muita raiva após a colega fazer algo que ele não gostou, durante uma partida de futebol no recreio. Logo, ele a ameaçou dizendo que vai trazer uma faca e rasgar o rosto dela, falando isso com muita raiva. A menina não ouviu a ameaça dele, só escutou burburinhos. Assim, ela chegou perto e disse: “O que tão falando de mim aí? ”, já em um tom irritado. A

docente fica aparentemente nervosa e tenta conversar com ele para amenizar a situação e não gerar um transtorno ainda maior, já que, se a aluna soubesse o que tinha sido comentado pelo colega, poderia acontecer uma violência física na sala de aula.

Além de circunstâncias como as descritas acima, houve também situações que exprimiram uma violência ligada ao cunho sexual. Em diversos dias, foram observadas, com frequência, situações nas quais os alunos simulavam práticas sexuais com outros alunos.

Num certo dia, os alunos foram até o birô da professora mostrar as atividades. Então, ela focou a atenção dela em corrigir. Até que outro aluno reclama para ela que um dos colegas está saindo muito da sala e que ele, o colega que supostamente saía muito, estaria “bem afim de ‘dar’.”, depois dessa insinuação, ele faz gestos obscenos para o aluno alvo das queixas, e o menino o chamou de biscate. Situações como essa aconteceram, em grande parte, como forma de “brincadeira”, pois os alunos já estão acostumados a reproduzir essa simulação de práticas sexuais, e até acham engraçado. As formas de se defender ocorriam, geralmente, reproduzindo a mesma violência de quem praticou.

A exemplo disso, importa relatar outra circunstância. Em um certo momento da aula, a professora estava escrevendo no quadro e um dos alunos estava próximo fazendo a ponta do lápis. Enquanto isso, um outro menino pegou o lápis dele e fez um gesto obsceno com o lápis enfiando nas nádegas do outro. Imediatamente, o primeiro aluno repetiu o ato no colega que fez isso com ele, não relatando à professora essa situação. Uma vez que esse momento, aparentemente, foi tido como uma brincadeira por parte do aluno que pegou o lápis, o outro sorriu e reproduziu o ato. Porém, vale ressaltar que sua expressão revelava não ter gostado, sendo possível ele ter brincado para não “ficar por baixo” da situação a qual foi exposto.

Com relação a isso, em uma das entrevistas acerca da violência, a Professora A relata que, para os alunos, a violência é vista como brincadeira, e que, na verdade, só a enxergam como violência quando ocorre a agressão física.

Está tão natural xingar o outro, tratar o outro por palavras de baixo calão, como a gente diz. Para eles é natural, porque os pais, as mães fazem isso com eles. Então, para eles não é violência. E aí, a gente lidar com isso como violência na sala, e que eles não acham que seja

violência, eles acham que é brincar, é brincadeira. E você se passa como chata (Professora A).

Dessa forma, fica evidente como a violência está enraizada no ambiente escolar e como está, a cada dia, mais difícil combatê-la, pois, aos poucos, ela acaba por se naturalizar e não ser vista como ela é. Assim, por meio da fala da docente, entendemos que esse fenômeno ultrapassa os muros da escola, pois a violência que as crianças veem em casa e nos ambientes em que vivem, acaba sendo reproduzida por eles no ambiente escolar. De acordo com Charlot (2002, p. 439), “Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência”. Segundo o autor, essa é uma probabilidade, não uma certeza. Isso se deve ao fato de que existem escolas situadas em contextos violentos que não são necessariamente violentas. Mas as chances de serem, estando em um contexto assim, é muito maior.

Acerca dessa situação, a Professora B também afirma que, na comunidade, há muita violência, e que os alunos presenciam todos os dias esse fenômeno. Outrossim, o Professor C também comenta a respeito dessa violência que adentra o espaço escolar, afirmando que

[...] tem crianças aqui que vivem a violência todos os dias, dentro de sala de aula, dentro das suas casas, então não tem como desagregar, por mais que a escola, porque a escola está dentro dessa comunidade, então ela tende a refletir aspectos externos também, ela não só, ela acaba produzindo em alguns momentos, mas ela reflete também a violência externa (Professor C).

Durante as observações, a presença de violências em formato de brincadeiras é outra situação bem comum, desde o primeiro dia. Os alunos imitam armas, brincam de matar o outro com tiros, além de proferir, em momentos de irritabilidade, que se a arma fosse verdadeira, já teriam matado o colega de verdade. Em alguns dias, os alunos construíam armas de brinquedo, colocavam na cintura e brincavam, no momento da aula, de “assalto à mão armada”, além de “execução”. Assim, percebe-se como a violência provém de um contexto mais profundo, não exclusivo à escola, mas que reflete do ambiente externo, não só da comunidade, mas também da família.

Sobre esse último ponto citado, na entrevista realizada com a gestora, ela destaca:

Essa semana mesmo teve um aluno aqui que, graças a Deus, não aconteceu coisa pior. Mas, toda a origem da raiva dele, o que ele queria descontar, está na casa dele. Aí se ele não for tratado, ele vai fazer coisa pior inconscientemente. Porque o consciente dele está tão fragilizado por tudo o que ele passa na família. Então, todo aquele ódio que ele tem do que ele passa na família, dos abusos que ele sofre da família, ele explode. Ele explode e ele é capaz de fazer uma coisa muito bem pior com o outro sem querer (Gestora).

A respeito disso, Silva e Salles (2010, p. 224) revelam que,

Em uma outra direção, outros estudos têm apontado para a importância do contexto familiar na produção da violência no âmbito escolar. Ao enfocarem o contexto familiar os estudos destacam uma relação entre violência infantil e/ ou juvenil e problemas nas relações familiares sejam estas entre o próprio casal ou entre os pais e seus filhos. As investigações evidenciam uma relação entre conduta violenta e ruptura da estrutura familiar (como a separação dos pais), existência de relacionamentos familiares conflitivos, pouca habilidade dos pais em lidar com as crianças e a permissividade deles.

Assim, fica explícito como o entorno favorece a permanência da violência na escola. Ademais, é revelado também que grande parte das manifestações frequentes são frutos do contexto social no qual os alunos estão inseridos, bem como o contexto familiar, que é, também, influenciado pelo aspecto social e que interfere, de maneira direta, na manutenção da violência no espaço escolar, tornando cada vez mais difícil o trabalho docente. No tocante a isso, Marinho, Vidal e Vieira (2022, p. 16), em seus estudos, destacaram que,

Dessa forma observa-se que o entorno influencia na violência que ocorre dentro da escola e na dinâmica das suas relações interpessoais, principalmente no tocante às redes públicas de ensino. É preciso destacar que tal afirmativa não confere culpabilização à pobreza enquanto sinônimo de violência, mas, sim, à ausência de políticas públicas mais efetivas, bem como maior investimento para o aumento e melhores oportunidades educacionais às camadas populares.

Desse modo, combater a violência precisa ser um trabalho em conjunto. Trabalho esse que vai além da escola, e que precisa contar com o apoio público, pois esse fenômeno tem se mantido e afetado toda a dinâmica escolar, de maneira a interferir na saúde tanto dos alunos como dos professores. Além disso, afeta consideravelmente o exercício docente e desempenho discente. Ou seja, impacta diretamente no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, é preciso identificar como

esse impacto vem sendo causado para, em seguida, analisar como deverá ser enfrentado.

2- Impactos da violência no cotidiano de alunos e professores:

A violência, de forma geral, traz consigo profundas marcas e consequências de sua manifestação. Contudo, a violência na escola não afeta somente através dos parâmetros gerais que ela em si causa, como através de prejuízos ao desenvolvimento físico, mental, à autoestima e ao bem-estar, por exemplo. Vale destacar que ela também afeta o cotidiano da escola, de maneira a interferir no avanço escolar dos alunos e no trabalho do professor, causando, além dos prejuízos já citados, danos à educação escolar.

Dessa forma, investigar o cotidiano da escola é uma tarefa importante, pois, através dele, é possível perceber como se dão as relações que se estabelecem nesse ambiente, os desafios que são enfrentados pelos sujeitos que o integram, e de que forma tudo isso afeta esse espaço, além de revelar a proporção dos impactos causados, como é o caso das apurações de violências que ocorrem na escola. Por meio do dia a dia escolar, é possível visualizar como esse fenômeno impacta no cotidiano, interferindo no ensino e na aprendizagem, além de interferir também nas relações interpessoais de professores e alunos.

A respeito do estudo do cotidiano, André (2003, p. 10) afirma:

Estudar o cotidiano escolar, nessa perspectiva, significa, pois, estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem. Daí a importância do estudo das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas.

Através das observações realizadas no dia a dia escolar, foi possível perceber que, de maneira geral, todos os professores precisavam fazer interrupções, em vários momentos de suas aulas, para reclamar de alguma situação violenta que estava acontecendo. Durante essas intercorrências, os alunos costumavam, na maioria das vezes, respeitar os professores. Mas, em alguns desses momentos, eles rebatiam chateados pelas reclamações dos docentes, visto que, para eles, estavam corretos

em revidar a violência que lhes foi infringida. Isso se dava devido à naturalização da violência, pois eles já estavam acostumados, e era assim que sempre acontecia.

Segundo a fala da Professora A, “[...] para eles, assim, é na mesma moeda, é o imediatismo. [...] porque a mãe diz a eles: se chegar em casa apanhado, e eu souber...

Aí você apanha de novo” (Professora A).

Através do relato acima, percebe-se o quanto o contexto no qual estão inseridos se relaciona completamente com as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Ou seja, a violência foi (e ainda é) naturalizada pelos alunos, pois eles vivem em um contexto em que a violência é respondida com mais violência, e isso acaba se tornando um ciclo sem fim. Com a fala da docente, depreende-se que o aluno é motivado a praticar a violência ao invés de denunciá-la. Assim, sem o apoio da família, observa-se mais um desafio a ser enfrentado e que, conseqüentemente, causa ainda mais impacto nas relações estabelecidas diariamente. Isso corrobora com o que diz André (2003, p. 13), ao pontuar que

O sujeito é o centro da vida cotidiana. É um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e como tal determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo [...]. Ao longo dos processos de integração social na família, na escola, no trabalho e nos grupos a que pertence, o sujeito vai construindo a visão de si mesmo e da realidade que o cerca [...]. O sujeito é capaz, portanto, de objetivar-se; transforma-se enquanto transforma o ambiente imediato e objetiva-se enquanto interage, por meio dos significados.

Assim, os professores, na tentativa de desconstrução desse pensamento, sempre pediam para comunicá-los em casos de violência, explicando que violência não se trata com mais violência. Essa tentativa de conscientização ocorria através do diálogo, ou, por vezes, até mesmo através da apreciação de curtas-metragens, vídeos explicativos e de debates com a turma. Dessa maneira, todas essas questões interferiam em suas aulas e movimentavam a sala de maneira a render o assunto, mesmo depois da interferência docente. Ou seja, os alunos continuavam, de maneira mais discreta, a se “alfinetarem” ou a comentar sobre o assunto. Tal situação prejudicava sua atenção e, conseqüentemente, seu desenvolvimento nas atividades.

Assim, por meio da entrevista realizada, no que concerne ao impacto que a violência promove no ambiente escolar, o Professor C relata que:

[...] isso, conseqüentemente, toma tempo da aula, isso interfere no comportamento do aluno, interfere no aprendizado, interfere no aprendizado daquele que queria aprender, porque ele está ali concentrado e aí se começa uma briga no momento da aula, uma discussão, isso tira o foco do ensino, o foco daquela meta e aí acaba que com certeza não tem como[...] (Professor C).

Além desse ponto, outro aspecto importante de tocar seria sobre o aluno que sofre, com constância, a violência na escola. É necessário destacar que esse aluno passa a maior parte do tempo com medo, já que ele sabe que, a qualquer momento, pode ser vítima de bullying, de violência verbal ou até mesmo física, entre outras violências. A respeito disso, a Professora A relata, sobre esse impacto, que:

[...] a gente deixa de explicar para chamar atenção, para conter a violência. Porque o aluno que está sofrendo bullying, fica com medo de falar, ele não consegue se concentrar para aprender, ele não consegue se concentrar na aula, ele está sempre alerta (Professora A).

Esse medo pode ser comparado ao que Orlandi (2007) chama de “As formas do silêncio”. Isto é, há internamente um discurso de resposta de alguns alunos para os colegas agressores, contudo, esse discurso é silenciado. Conforme a autora: “As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (Orlandi, 2007, p. 14).

Durante as observações, em uma determinada turma, havia um aluno que era o que mais praticava violência nessa sala. Ele era o aluno que a maioria “respeitava” e temia. Assim, sempre que praticava algum ato violento, poucos rebatiam. A maioria ignorava ou achava engraçado. Sempre que esse aluno brigava, ele ameaçava os outros alunos, dizendo que iria chamar um familiar seu para resolver a situação lá fora.

Quando não era isso, ameaçava bater, intimidava e tinha o apoio de outros alunos. Logo, algumas crianças sofriam caladas por suas manifestações, enquanto alguns levavam na esportiva para não serem tão intimidados. Sobre esse aspecto, a Professora A teceu mais um comentário, relatando que:

Às vezes são vários, com medo que batam neles, ameaçam bater, ameaçam se você falar para a professora, se você falar para alguém, eu vou fazer isso com você. E aí eles ficam acuados. Então a gente tem essa questão psicológica e tem a questão física. Porque tem uns que quando sofrem, ele reproduz o bullying também, porque para eles

já passou a ser natural. 'Ah, se fazem comigo, eu vou fazer também', e daqui a pouco você perde o controle da situação (Professora A).

Assim, conforme Assis et al. (2023, p. 193),

A infância e a adolescência são fases de desenvolvimento contínuo e de intenso processo de maturação. As experiências nessas etapas da vida deixam uma espécie de registro, e, apesar de poderem ser reparadas ou reconstruídas, costumam deixar marcas importantes.

Ainda a respeito disso, Placco (2010, pp.66-67) afirma que

[...] na sala de aula, os acontecimentos/eventos desse espaço envolvem as pessoas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognições, e as transmutam em suas essências, estabelecendo-se, em cada uma delas, marcas indelévels.

Diante desse contexto, o impacto que isso causa nas vítimas da violência é extremo, pois o aspecto emocional dessas crianças fica abalado. Eles estão sempre aguardando as cenas dos próximos capítulos, todos os dias. Tal situação interfere em sua aprendizagem de maneira significativa, gerando marcas profundas e até traumas que podem permear por toda a vida.

Ainda sobre essa questão, uma das entrevistadas relata algo, de maneira mais específica, sobre esse impacto:

Eu vejo crianças que vêm, quando chega no recreio, ela olha assim... está no refeitório, fica ali tomando café e observando... termina de comer rapidinho e às vezes eu acho que até desiste de se alimentar, de terminar o lanche, porque ela quer sair dali, do ambiente onde está o opressor. [...] é um que senta, o outro pega o pratinho, olha, sai ligeirinho, senta em outro lugar, que é aquele olhar assim, sabe? Aquele olhar assim de... se vier eu corro, aqui tem muita gente, não vai me pegar aqui (Professora A).

Por meio desse relato da docente, percebe-se que são gerados diversos impactos no cotidiano escolar. O impacto relatado acima reflete completamente até na alimentação da criança, pois ela não possui nem a liberdade para se alimentar com tranquilidade. Mesmo em um local com a presença de vários adultos, ela ainda se sente oprimida. E esse é um dos impactos que a violência causa, ela mexe com o aspecto psicológico da criança, prejudicando sua saúde mental e física. A respeito disso, Assis et al. (2023, p. 193) relata que

[...] as várias formas de violência podem acarretar danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente ou a forma como eles lidam com os

problemas. Em todo o mundo, inúmeros estudos atestam os danos da violência para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tanto no presente como no futuro.

Um outro aspecto importante a ser levantado seria o dos alunos que cometem a violência e intimidam os outros alunos. Existe, por trás de toda violência, uma estrutura que origina a manifestação desse fenômeno. Inclusive, os mesmos alunos que cometem violências, muitas vezes, sofrem constantemente em seu meio familiar. Ou seja, é preciso considerar o contexto no qual essa criança se encontra.

Na sala de aula, através dos diversos discursos propagados, como por exemplo em ameaças realizadas entre os alunos sobre “resolver lá fora com um familiar”, ou até das brincadeiras de assalto, armas na cintura e execução, é possível perceber que, em determinados contextos familiares, se propaga a violência. Tal situação, conseqüentemente, provoca impactos no espaço escolar.

Sobre esse aspecto, uma das entrevistadas expõe uma situação específica de um aluno, na qual é retratada a forma como essa violência adentra no ambiente escolar.

[...] Essa semana mesmo teve um aluno aqui que, graças a Deus, não aconteceu coisa pior. Mas toda a origem da raiva dele, o que ele queria descontar, está na casa dele. Aí se ele não for tratado, ele vai fazer coisa pior inconscientemente, porque o consciente dele está tão fragilizado por tudo o que ele passa na família, então todo aquele ódio que ele tem é do que ele passa na família, dos abusos que ele sofre da família, aí ele explode. Ele explode e ele é capaz de fazer uma coisa muito pior com o outro sem querer. Aí então, as políticas públicas têm que tratar do emocional dessas crianças. Precisa muito uma coisa urgente, gritante (Gestora).

A respeito desse contexto, e destacando o contexto familiar, Silva e Salles (2010, p. 224) afirmam que

[...] as investigações evidenciam uma relação entre conduta violenta e ruptura da estrutura familiar (como a separação dos pais), existência de relacionamentos familiares conflitivos, pouca habilidade dos pais em lidar com as crianças e a permissividade deles.

Dessa forma, a experiência vivenciada no lar da criança, ou na comunidade onde vive, irá ecoar no ambiente escolar, pois é algo que é naturalizado e normalizado para ela. Sobre isso, Assis *et al.* (2023) afirma que, quando a criança vive em um

contexto familiar em que há a presença da violência, ela aprende a se relacionar dessa forma, gerando consequências, como, por exemplo, um comportamento sem limites.

Além desses impactos causados no ambiente escolar, que prejudicam tanto a aprendizagem das crianças como sua saúde mental e física, a violência na escola também impacta diretamente no ensino e na saúde dos professores.

Durante a entrevista realizada, os docentes relataram que a violência mexe com o psicológico e emocional deles, causando desânimo, desestímulo e até vontade de desistir da profissão, como podemos ver nos relatos a seguir:

[...] perde o estímulo, tem que respirar para voltar novamente de onde parou, difícil, às vezes não sei nem onde eu parei para apartar alguma briga. Aí desestimula tudo, os meninos perdem o incentivo, né? Não estavam ligados na aula, aí não sabem mais nada, acabou tudo.

Desestabiliza todo o meu emocional, eu saio quase sem personalidade numa sala violenta (Professora B).

Quando a escola apresenta um índice de violência, desses episódios de violência alto, isso vai me desmotivando, porque é aqui, de fato, que inclusive eu já passei por esse momento, de desmotivação, porque é como se você não conseguisse caminhar. Você quer ofertar mais, quer oferecer mais, mas você não consegue caminhar. Então, impacta diretamente nas questões psicológicas, né? Eu chego em casa muitas vezes cansado, e cansado mentalmente, e estar repetindo, repetindo, repetindo aquelas mesmas coisas, né? (Professor C).

Eu já cheguei em casa algumas vezes, não agora, mas assim, logo no início, digamos, da minha carreira, eu cheguei em casa com vontade de desistir do trabalho (Professora A).

Diante do contexto vivido e relatado pelos docentes, é possível perceber como a violência interfere negativamente na saúde mental dos professores, causando-lhes mal-estar e desânimo. Tal situação, conseqüentemente, afeta o seu desempenho como profissional. Dessa forma, o planejamento do docente não é executado de maneira positiva, como ele havia pensado e planejado, impedindo-o também de ministrar uma aula mais atrativa, dinâmica e criativa para os alunos, já que esses últimos também estão desmotivados e sem estímulo. Esse é um problema imenso, pois um professor desmotivado não consegue dar o seu melhor em sala de aula, situação que prejudica a qualidade de suas aulas. Tudo isso implica diretamente em prejuízos para a aprendizagem, já que o ensino e aprendizagem são indissociáveis.

Além disso, a relação professor-aluno também é afetada, pois o professor já está tão cansado e desgastado, que a afetividade, a paciência e o clima da sala também sofrem consequências consideráveis. Esse cenário incide no trabalho docente, pois, conforme Tardif (2002, p. 130), “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”. Ademais, isso não ocorre só no trabalho do professor, pois gera consequências que também irão causar prejuízos na aprendizagem dos alunos. Portanto, de acordo com Placco (2010), se a relação professor-aluno não estiver bem estabelecida, até o desenvolvimento dos indivíduos será comprometido. Isso concorre com o que Abramovay (2003, p. 80) relata, quando pontua que

O “clima de violência”, além de influir na qualidade de ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. Constatou-se que um ambiente escolar desfavorável contribui para o esgarçamento das relações entre os atores da escola.

Outro ponto a ser destacado diz respeito às violências sofridas pelos professores, bem como ao impacto dessas violências em suas vidas. Sobre esse ponto, por meio da entrevista, ao questionar os docentes sobre episódios de violências vivenciados contra eles, a maioria respondeu que já sofreu, de maneira particular. Entretanto, destacam que nada foi resolvido, pois na maioria das vezes é pior levar a questão adiante, já que grande parte dos docentes trabalha em comunidades em que a violência extrema é uma resposta a maioria dos problemas. Assim, precisaram sofrer calados, o que, conseqüentemente, afetou toda sua vida.

Dessa forma, nota-se que são muitas as vertentes que são prejudicadas quando há a presença de violências na escola, causando males educacionais, mentais e físicos. Esses cenários relatados impedem a execução de um trabalho de qualidade, bem pensado e planejado, assim como dificultam uma aprendizagem significativa. Longe disso, as circunstâncias supramencionadas resultam em um clima escolar afetado de tal forma a gerar traumas não só nas crianças, mas até no corpo docente. Assim, para que essa violência seja reduzida ou até extinta no ambiente escolar, é necessário um olhar para as políticas públicas de combate à violência na escola. Ou seja, é necessário avaliar como essas políticas podem contribuir para o enfrentamento da violência, em conjunto com docentes, demais profissionais escolares, alunos e suas famílias.

3- O combate à violência no contexto escolar: políticas públicas

No tópico anterior, foi visto como a violência impacta no cotidiano escolar, trazendo inúmeros prejuízos à saúde e à educação. Sabendo disso, se faz importante estabelecer um diálogo sobre como a violência é combatida, ou como deveria ser, à luz das políticas públicas. Antes de aprofundar o assunto do enfrentamento da violência através das políticas públicas, convém comentar sobre a formação docente e como os profissionais buscam enfrentar esse fenômeno em sala de aula.

Por meio da entrevista, os professores e a gestora foram questionados sobre se sentem ou não preparados para atuarem em um contexto violento em sala de aula. A Professora A respondeu que não se sente preparada, e expôs diversas situações as quais já foi submetida:

[...] é um contexto que a gente, quando a gente está dentro do salão de aula, muitas vezes a gente fica assim, cheia de dedos, até de você, digamos assim, tem uma briga e você vai separar a briga. Porque a criança pode dizer que você machucou ela, que você apertou o braço dela. Então, assim, eu já levei, eu já cheguei em casa com a canela roxa, eu já levei empurrão que machuquei uma costela de uma criança altamente violenta (Professora A).

A fala da Professora A revela como é difícil agir em um contexto violento, pois existem diversas questões que podem se voltar contra o professor. Ao tentar apartar uma briga, como a docente relatou acima, pode acontecer de um aluno se sentir prejudicado e depor contra o professor, além da possibilidade de que o próprio professor seja violentado. Durante as observações, em muitos momentos, os alunos se movimentavam intensamente em situações de manifestação de violências, de maneira a tomar o turno de fala e a voz da docente, no intuito de fazê-la perder o controle da situação. Em diversos momentos, a Professora A precisou falar muito mais alto, ou até mesmo gritar para chamar a atenção da turma. Tais tentativas obtinham êxito em diversas situações, porém, em outras, ela era obrigada a dizer que iria tirar o recreio para que os alunos se acalmassem, pois, no recreio, eles jogavam bola, e esse era um momento que não gostariam de perder.

Com isso, percebe-se como a docente precisou criar estratégias próprias para tentar manter, ao menos, certo clima de paz em sala de aula, mesmo que isso custasse tirar um direito próprio da criança, que é seu momento de lazer e de brincar.

Durante as observações, a professora relatou que ela não gosta de fazer isso, pois sabe que é um momento que a criança precisa. Entretanto, essa foi a alternativa que ela encontrou para conseguir dar aula. Porém, sabendo que esse é um momento de lazer e que é necessário para as crianças, pode-se refletir se essa atitude tomada pela docente também não é um tipo de violência?

Além dessa alternativa, ela expôs que, no início de sua carreira, costumava levar os alunos para a gestora da escola. Contudo, depois ela percebeu que isso não surtia muito efeito, e precisou procurar outros meios para lidar com essa violência. Logo, ela passou a procurar sempre resolver em sala. Apenas em casos extremos é que ela conduz as crianças para a gestora da escola. Em sua fala, ela justifica esse fato, dizendo:

A gente leva o aluno para a gestão e quando chega lá, conversamos sobre a situação que ocorreu e mandam o aluno voltar para a sala.

Chegando lá eles dizem assim: “não deu em nada”. [...] porque eles acham até um bônus vir para a direção e sabem que não vai dar em nada. Eles dizem na sua cara, sorrindo, tirando uma onda, falando assim: não vai dar em nada mesmo, e aí você perde a moral junto com tudo, aquilo que você fala é nada. Eles acham até bom, como dizem: “lá eu não vou fazer tarefa”. Então, eles às vezes procuram uma briga para vir para a direção para não participar das atividades [...]. Então, assim, eu tive que aprender na prática do dia a dia como lidar com essa violência e a forma que eu entendi é que eu tenho que mudar o meu jeito de agir, o tom de voz, e tirar deles, infelizmente, aquele momento de lazer que eu não gostaria de fazer (Professora A).

Sobre essa situação, o Professor B respondeu afirmando que se sente preparado para atuar em um contexto violento. Ele relata da seguinte forma:

Eu tenho um trabalho prestado à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE³), um núcleo de justiça restaurativa, que a gente fez um trabalho muito bom nessa perspectiva mesmo de cultura de paz, de respeito mútuo, de diálogo. Para diminuir, na verdade, os índices de violência. Então, eu acho que toda essa formação, somada à experiência de sete anos e meio que eu tive na FUNASE, junto com o evento desse projeto, eu acho que eu consigo lidar com esses eventos de violência por menor (Professor B).

³ “A Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), órgão responsável pelo atendimento do adolescente/jovem sob medida socioeducativa de restrição e/ou privação de liberdade [...]. Disponível em: <https://www.funase.pe.gov.br/institucional/historico> acesso em 31/10/24.

Diante da fala do docente, percebe-se que ele se sente preparado, principalmente por ter trabalhado na FUNASE. Ou seja, ele construiu uma formação discursiva de que ele sabe lidar com as diversas situações de violência devido a sua experiência pessoal. Porém, sem essa experiência, talvez, ele teria um discurso diferente, como o de não saber lidar devido à falta de formação. Logo, é um contexto bem específico que o difere dos outros profissionais entrevistados. Por mais que não seja uma experiência em sala de aula similar a atual, foi algo que o ensinou e o preparou, mesmo que de forma mínima, se somando à sua experiência de 7 anos, como ele afirma. Sabe-se como é fundamental que o professor se sinta seguro nesse quesito, no entanto, as questões da FUNASE se diferem das questões que se encontram no ambiente escolar, justamente por que nesse contexto específico, o trabalho docente se realiza com crianças. Logo, urge uma questão para refletir, isto é, o que será que o professor aprendeu na FUNASE que o fez se sentir preparado para lidar com esse fenômeno na escola com crianças de 9/10 anos de idade?

Através das observações, foi possível perceber que o Professor C sempre reclamava de situações violentas imperceptíveis. A ação do professor, sempre que via e ouvia algo violento, era a de chamar a atenção do aluno. Se ele achasse necessário, conduzia para a gestão e depois costumava dialogar com eles sobre essas situações. Em um dia específico, o professor colocou curtas-metragens e vídeos explicativos, de temáticas diversas, como: racismo, exclusão, bullying e violência verbal. Por meio dos vídeos, ele estabeleceu um diálogo com os alunos, fazendo reflexões sobre as situações relatadas nos vídeos, questionando se os alunos já passaram por situações parecidas e dando a liberdade para cada um se manifestar e desabafar sobre suas questões. Em um diálogo informal com o professor durante as observações, ele relatou que sempre procura conversar com os alunos e fazê-los refletir sobre essas questões.

Já a Professora C, ao ser questionada sobre se sentir preparada ou não para enfrentar a violência na escola, respondeu: “Sim, muito preparada, já estou acostumada com o tipo de violência, vários tipos de violência, tanto verbal como física” (Professora C).

Diante da fala da Professora C, e relacionando-a com as observações realizadas, foi possível perceber que, em episódios violentos em sala, a reação dela

era a de não reagir. Em vários momentos em que a violência acontecia, a professora permanecia em seu local ou escrevia no quadro atividades e apenas reagia quando acontecia algo mais extremo, como ocorreu quando um aluno cortou o outro com o estilete em uma briga. Logo, o discurso da professora de se sentir preparada talvez seja contraditório, já que ela não reage diante das manifestações de violência.

Assim, o discurso e a atitude da docente condizem com o que discorre Orlandi (2007, pp. 11-12), quando pontua que “[...] há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras”. Ou seja, apesar de dizer que se sente preparada, suas atitudes revelam um outro discurso, que não foi abordado pela docente de maneira explícita, mas que se revela ao analisarmos e fazermos relação com sua prática. A autora comenta, ainda, que o silêncio também revela a ideologia. Ou seja, se há silêncio nas palavras e há também ideologia no silêncio, o discurso da docente não só revela um outro discurso, como também uma ideologia. Assim, a sua maneira de agir em sala de aula revela como ela acredita que a violência deve ser combatida, e também mostra que, talvez, ela não esteja tão preparada como se sente. Talvez, por lidar com esse fenômeno a tantos anos, ela esteja apenas “acostumada”.

Dessa forma, considera-se importante uma formação docente que tenha um olhar para a realidade que a escola enfrenta. Como os professores não são formados para enfrentarem manifestações de violência na escola, acabam agindo segundo seus ideais e experiências pessoais. Alguns conseguem lidar. Outros, nem tanto, e acabam sofrendo de maneira a interferir consideravelmente no seu trabalho. Tudo isso incide prejudicando a função social da escola.

Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor [...]. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para futuros professores e professores de profissão nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (Tardif, 2002, p. 241).

Além da formação docente, é necessário também um olhar para as políticas públicas, pois o trabalho para enfrentar a violência na escola não depende apenas do professor. Esse trabalho de enfrentamento envolve todo o ambiente escolar, assim

como outras esferas do poder público. O professor sozinho faz seu trabalho apenas na sala de aula, realizando o que está ao seu alcance. Mas uma união com toda a instituição torna seu trabalho ainda mais eficaz. Além disso, para que o professor realize seu trabalho, ele depende não só da contribuição da escola, mas de algo maior do que a escola. Isto é, são necessários compromissos políticos dos governantes. Compromissos esses que se traduzem em políticas públicas.

Com relação a esse aspecto, por meio da entrevista, os professores e a gestora foram questionados sobre como as políticas públicas e educacionais poderiam contribuir para esse enfrentamento da violência na escola. Sobre isso, a gestora respondeu que seria interessante se a prefeitura comprasse atividades de inteligência emocional, pois ela acredita que o emocional e a mentalidade das crianças estão fragilizadas por tudo que elas vivem. Dessa forma, um programa instituído na escola que trabalhasse essas questões colaboraria muito para a diminuição desse problema, já que, segundo ela:

A gente como escola, não somos as políticas públicas da educação. A gente não tem como conter o que acontece na sociedade, drogas, violências, desses momentos que os meninos passam da falta de moradia, da infraestrutura que não se tem onde eles moram, a gente não tem como dar conta como a política pública (Gestora).

Diante do que foi relatado, como diz Oliveira (2009, p. 23), “[...] para compreender o que se passa entre os muros da escola, é necessário observar fora deles”. Pode-se observar, então, a ausência do mínimo que deveria ser oferecido às pessoas, inclusive às crianças da comunidade, situação que as coloca em condições precárias e, na maioria das vezes, em caminhos errôneos. Há o risco do vício nas drogas, por exemplo. Vício esse que, conseqüentemente, levaria à manifestação da violência e à desestruturação familiar. Tudo isso pode resultar, para os pais dessas crianças, na incapacidade de conseguirem assumir responsabilidades em relação aos seus filhos, os fazendo negligenciar seus papéis e, conseqüentemente, impactando no cotidiano das crianças. Tais situações trazem essas violências de fora para dentro da escola.

Diz-se que escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir seus valores tidos como importantes para sua manutenção. Ocorre que a própria família, em crise e em transformação como outras instituições sociais contemporâneas, passou a delegar à escola

funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil de comportamento do aluno. Por outro lado, a massificação da educação trouxe para dentro do universo escolar um conjunto diferente de alunos, sendo certo que a escola atual da maneira como está organizada e da maneira como foram formados os professores—, só está preparada para lidar com alunos de formato padrão e perfil ideal (Chispino e Dusi, 2008, p. 599).

Atendo-se às falas dos autores supracitados, e considerando o discurso da gestora, percebe-se que há, na verdade, muitas falhas na formação docente, pois apenas ensina-se, desde a graduação, a lidar com o aluno ideal, em um contexto ideal. Sabe-se que, na verdade, essa seria uma realidade maravilhosa e que os problemas que poderiam aparecer seriam outros. Porém, ao enfrentar uma realidade mais complexa, como a da manifestação da violência no ambiente escolar, muitos docentes ficam sem saber como agir em contextos como esse. Isso ocorre justamente por não terem sido ensinados a lidar com isso. Tal conjectura, conseqüentemente, acaba por intensificar ainda mais o problema, agravando a situação.

Ainda sobre políticas públicas, a Professora A respondeu que a questão é muito mais profunda. Assim, ela crê que a prefeitura deveria implantar mais programas educativos na escola, na tentativa de mudança de perspectiva de consciência das crianças, bem como de seus familiares. Então, a solução, para a docente, seria a realização de mais projetos de cunho social, como também a inclusão de assistentes sociais e psicólogos na escola. Tudo isso fora dessa perspectiva do “assistencialismo”, pois, segundo a docente, isso não resolve o problema. Essa fala da professora concorre com o que diz Oliveira (2009) quando fala em políticas educativas e a crise da escola, pois a autora comenta que a escola, atualmente, trabalha como agência de assistência social através das políticas públicas, na tentativa de promoção da justiça social.

Com relação a isso, a professora faz um comentário sobre uma experiência pessoal:

Eu trabalhei em uma escola que é da rede, mas que tem um apoio privado, no caso de uma igreja católica, e ela mantinha um professor de música na escola e uma psicóloga que atendia não só alunos, como professores e família. E eu percebi que na escola as coisas se resolviam de uma forma mais fácil, porque quando a gente conversava com a psicóloga sobre o comportamento de alunos, além de sempre trabalhar dentro da sala de aula, ela também chamava na sala dela,

conversava, trabalhava essa questão do respeito, e as crianças voltavam mais calmas para a sala de aula. E as famílias também eram atendidas, então às vezes tinha situações que era de extrema falta de alimento, ameaças que as famílias estavam sofrendo, e tudo isso refletia no comportamento da criança. E a partir desse momento que a gente sabia lidar, sabia da situação, a gente já olhava com uma perspectiva diferente de ajudar realmente aquela criança a passar por esses momentos, e aí eu vi que isso tinha um bom resultado (Professora A).

Conforme a fala da docente, consegue-se perceber a importância de um cuidado que inclua toda a comunidade, já que a raiz da violência é muito mais extensa e ultrapassa os muros da escola. Ou seja, as questões externas influenciam nessa dinâmica completamente, como comenta Fanfani (2008 *apud* Oliveira, 2009) ao afirmar que “[...] se a sociedade não garante os direitos básicos às pessoas, as escolas não podem cumprir bem o seu papel” (Fanfani, 2008, p. 14 *apud* Oliveira, 2009, p. 23). Através dessa fala, é possível refletir sobre uma cadeia de ausências que incidem na instituição escolar. Ou seja, conclui-se que, se os direitos básicos não são bem ofertados à sociedade, conseqüentemente, ela não pode ofertar os mesmos direitos às pessoas. Dessa forma, isso reflete também na escola, através das diversas conseqüências que essas faltas trazem, incluindo, entre elas, o fenômeno da violência. Esse último resulta em prejuízos no papel social esperado pela instituição escolar. Portanto, trabalhar com o psicológico das crianças e da comunidade é uma forma de tentar diminuir o problema, além de ser uma tentativa de mudar a percepção das pessoas e de ajudá-las psicologicamente. A docente, então, acrescenta:

Precisaria de políticas públicas para trabalhar essa conscientização nos ambientes que são para isso, que é a escola. Então, já que na comunidade, os agentes comunitários, as pessoas que trabalham em Organizações não governamentais (ONGs) dentro da comunidade, não suprem, digamos, essa necessidade, então, o ambiente escolar deveria ter esse espaço para a gente trabalhar isso. Eu acredito que isso realmente ia mudar, um pouquinho que fosse, ia mudar a consciência das pessoas e desses cidadãos que estão chegando aí, eles hoje são crianças, daqui a dois anos serão adolescentes, já se transformando em adultos desse jeito, achando que tudo isso é normal (Professora A).

O Professor B, a respeito das políticas públicas e do enfrentamento da violência, comentou que é preciso mais formações profissionais sobre violência. Ele acrescentou que essas formações deveriam ocorrer de maneira intensiva,

principalmente para que o professor consiga detectar as violências mais sutis, pois, na maioria das vezes, só é caracterizado como violência a física. Ele, então, afirma:

[...] as violências psicológicas e verbais, talvez elas tenham uma gravidade muito maior, e até mais a longo prazo, com os traumas. A gente viu ontem nos vídeos lá na sala, dos traumas que vêm da infância, do que a agressão física, que é um tapa, um arranhão, muitas vezes do colega dá. Então eu acho que se a gente tivesse formações mais intensivas para os professores, seria uma forma de diminuição desse processo de violência (Professor B).

Historicamente, a profissão docente expressava o domínio de conhecimentos específicos a serem transmitidos pelo professor e, então, reproduzidos pelo estudante. Essa realidade é questionada e chamada a “[...] ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor” (Cunha e Alves, 2019, p. 3).

No Brasil, nos últimos anos, percebe-se como a formação docente tornou-se uma arena de disputas de concepção, de espaços formativos e de projetos. No ano de 2015, após longas discussões com os variados setores da sociedade, com as Instituições de Ensino Superior e com outras entidades (como a ANFOPE, a ANPAE, etc.), foi conquistada, democraticamente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Lamentavelmente, o governo Bolsonaro revogou a referida Resolução, e impôs as seguintes Resoluções: CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”; e CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Como resultado dessas imposições, há a desarticulação da formação inicial e da formação continuada, além do fato de tudo isso ferir os projetos formativos das IES, dentre outras perdas para a formação docente.

No dia 29 de maio de 2024, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 04/2024, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”. Entende-se que essa Resolução mais recente traz avanços. Contudo, ela merece não apenas uma discussão, mas também uma reformulação, visto que não recupera as tantas perdas que os professores da educação básica acumulam em sua formação.

Assim, como discutiu-se anteriormente, a formação tem um lugar muito importante para o trabalho docente. E no tocante a esses aspectos da violência, é possível notar que há uma certa defasagem. Isso é perceptível através das resoluções, das práticas em sala de aula e dos discursos dos docentes, já que em nenhum momento, por meio da entrevista, eles afirmaram sentirem-se preparados por terem formações que contribuíssem para isso.

Dessa maneira, nota-se como é importante abrir mais espaços para discussões sobre esse aspecto, assim como também lutar a favor da reformulação das resoluções. Também é essencial que, através das formações, a realidade das escolas seja considerada e que os professores sejam ouvidos, pois eles são sujeitos com saberes e experiências que podem contribuir e alertar quanto ao que precisam aprender, bem como sobre suas reais necessidades para executar um bom trabalho em sala de aula.

Ainda em relação às políticas públicas no combate à violência na escola, a Professora C respondeu que não há muita intervenção quanto a isso atualmente. Isso resulta no professor lidando com a carga sozinho, na maioria das vezes. Portanto, seria interessante se as políticas públicas trabalhassem mais a questão emocional, a afetividade dos alunos, fazendo um trabalho que envolvesse todos da comunidade escolar. No mesmo sentido, Oliveira (2009, p. 31) afirma que, “Em meio a essa crise real, constata-se a carência de propostas políticas que realmente tenham força para mudar a situação para melhor”.

Com a fala da Professora C e dos demais entrevistados, compreende-se como é importante um trabalho em conjunto. É essencial que haja um trabalho que envolva a todos da comunidade escolar e da comunidade mais ampla onde está situada a

escola, e isso deve ocorrer juntamente com o apoio do poder público, pois há casos que vão além do que a escola pode fazer. Justamente para cumprir o que diz a Constituição (1988, p. 129) em seu artigo 205: “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. À vista disso, Ferreira (2009, p. 253) comenta:

Nesse contexto em um país que guarda em sua história profundas desigualdades sociais como o Brasil, a educação escolar permanece como o espaço e o tempo nos quais uma reduzida parte de sua população cumpre com a promessa de inserção produtiva, ao passo que as classes populares convivem com a pressão subjetiva e objetiva de escolarização em um contexto no qual o desemprego atinge milhões de pessoas, e a juventude é atingida de forma mais acentuada.

Logo, as políticas públicas são extremamente necessárias para consolidar esse combate às variadas manifestações de violência na escola. Mas, para que ela seja eficaz, é necessário um trabalho efetivo com relação às demandas sociais, pois um aluno que enfrenta um lar desestruturado, assim como pais que tenham problemas com drogas, com ausência de alimentos e infraestrutura inadequada em seus lares, além de várias outras questões, acabam por dar espaço a manifestação da violência. Ademais, tais situação resultam na revolta, na raiva e na normalização desse fenômeno. Portanto, é possível que, por consequência, tudo isso acabe adentrando na escola, já que esta é um espaço frequentado diariamente pelo estudante.

Assim, são necessárias políticas públicas educacionais consistentes, que saiam da esfera que se limita apenas ao “assistencialismo”, dando lugar à promoção dos direitos básicos da sociedade. É essencial que essas políticas públicas, na verdade, mudem a concepção do mundo que adotam, além de visar ao combate efetivo das desigualdades sociais à garantia de uma educação de qualidade que se atrele às perspectivas sociais. O motivo disso é que não se pode separar o social do educacional, pois os dois se entrelaçam. Assim, quando um está a desejar, o outro é afetado de maneira considerável.

CONCLUSÃO

A violência na escola não é um fenômeno novo. Muito pelo contrário. Porém, apesar disso, não há muitos estudos que retratem como essa violência afeta, de forma significativa, o ambiente escolar, de maneira a adoecer todos os envolvidos. Sabendo disso, estudar sobre a violência na escola e entender como ela se manifesta, bem como quais males e prejuízos ela causa, é uma tarefa importante, pois esse fenômeno está, a cada dia, mais presente no cotidiano das instituições de ensino. Dessa forma, entende-se que só a partir do conhecimento e da compreensão desse fenômeno é que se tornará possível lutar contra ele de maneira eficaz.

A presente monografia teve como principal objetivo analisar as formas de manifestação da violência na escola, além de investigar como esse fenômeno impacta nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede municipal do RecifePE. Ademais, teve como objetivos específicos: descrever as diferentes manifestações da violência mais frequentes no ambiente escolar; identificar as interferências do fenômeno da violência na instituição escolar frente ao desempenho do aluno e ao exercício docente; e explicar a importância das políticas públicas de combate à violência como um direito efetivo para todos os envolvidos na educação escolar.

A partir disso, os resultados foram obtidos através da observação do cotidiano de três turmas dos anos iniciais, e de entrevistas com três docentes e a gestora da escola. Logo, com relação às diferentes manifestações da violência no espaço escolar, verificou-se, de uma maneira geral, que a presença mais forte é a da violência verbal, entrando nesse quesito também o bullying. Entretanto, também foi observada a violência física. Vale destacar que a expressão do fenômeno da violência acontecia diariamente e de forma naturalizada. Identificou-se, ainda, que os alunos já estavam habituados a essas ocorrências, e as tratavam, na maioria das vezes, como algo normal ou engraçado. Isso foi constatado durante as observações, através da percepção dos discursos, gestos e atitudes que eles apresentavam.

Ademais, as violências apresentadas também refletiam o ambiente em que eles vivem fora da escola, pois, em diversos momentos, aconteciam brincadeiras de execução com armas de papel. Isso evidencia que, em um contexto infantil, eles

reproduzem o que veem em seu dia a dia. Logo, essas expressões da violência eram marcadas por reações de naturalidade, além de que pareciam envolver completamente contextos nos quais eles viviam fora dos muros da instituição de ensino.

Além disso, os episódios de violência afetavam consideravelmente a aula, pois sempre que aconteciam esses atos, era necessário que os docentes interrompessem a aula para reclamar e tentar resolver a situação. Tais circunstâncias atrapalhavam e tiravam a atenção dos alunos. Por meio da entrevista, os docentes relataram como essa violência impacta nos processos de ensino e de aprendizagem. Mediante essas ocorrências relatadas, muitos alunos se afetavam psicologicamente, ao ponto de não sentirem mais vontade de ir à escola. Além disso, há o fato de que esses eventos costumam causar desânimo, falta de motivação e cansaço extremo ao professor. À vista disso, as aulas perdiam sua qualidade, pois somado a todos os males que a violência causa, os docentes não eram preparados, seja na sua formação inicial ou continuada, para atuar em um contexto como esse. Alguns até se sentiam preparados, mas isso se devia a sua experiência pessoal, o que é algo muito particular, não abrangendo a todos os outros professores.

No capítulo I, que constitui o marco teórico deste trabalho, foi abordada a questão da falta dessa discussão, e preparo, no processo de formação profissional docente, bem como sua importância para a educação. Foi possível observar que, diante de um contexto tão específico, muitos professores acabam agindo de acordo com o que acham ser o melhor caminho a seguir. Contudo, a partir dos teóricos estudados, foi visto que essa falta de formação acentua ainda mais os impactos que esse fenômeno já causa.

Assim, entra em questão a importância das políticas públicas de segurança, em especial da segurança escolar. No que se refere ao combate à violência, os docentes relataram o quanto as políticas públicas são importantes para o enfrentamento desse fenômeno. Porém, destacam que a escola não tem como agir apenas conforme as políticas públicas atuais, já que essas não conseguem atender a todos os aspectos que, juntos, são eficazes na luta contra a violência nas escolas. A exemplo disso temos os direitos básicos da sociedade, os quais, a partir dos discursos apresentados pelos docentes, evidenciaram uma carência do mínimo necessário para a população.

Tal situação, conseqüentemente, gera um impacto que resulta na manifestação desse fenômeno.

Porém, fazendo um adendo referente à questão acima, é válido ressaltar que, mesmo que a escola não tenha a força de uma política pública de segurança, ela pode agir com autonomia. Isso pode ocorrer através de projetos, por exemplo. Essa seria uma forma de buscar combater essa violência, pois o trabalho contra esse fenômeno precisa ser em conjunto. Logo, as políticas públicas por si só, apesar da sua gigantesca importância, não fazem um trabalho efetivo, sendo necessária a união de todas as esferas: escola, famílias, comunidade.

Outrossim, os resultados mostraram que o assistencialismo não resolve o problema. Portanto, deveria haver mais consistência nos projetos, programas, que possivelmente poderiam se traduzir em ações que envolvessem a comunidade, em outras situações, como as possibilitadas pela arte e pela cultura, na tentativa de diminuição desse problema, pois como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 58: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, cap. IV, art. 58). Isso associado à atenção à saúde psicológica de crianças, professores e até familiares.

Posto isso, a família é essencial nesse processo, pois, para a criança, tudo começa no contexto social familiar. Os docentes e a gestora evidenciaram que os alunos costumam levar assuntos particulares para a escola. Tudo isso era revelado através de violências. Destaca-se, pois, que é dentro de casa, e em sua comunidade, que os alunos se espelham para reproduzir o que visualizam. Ou seja, a dinâmica de seu lar e de seu contexto social refletem e ultrapassam os muros da escola, afetando o ambiente de ensino. Vale ressaltar que a família não é a culpada, e que nem todos os alunos que vivem em um contexto violento serão violentos. Entretanto, o contexto influencia nessa dinâmica e, através dos resultados obtidos, verificou-se a ausência de políticas públicas eficazes no que tange ao aspecto social e educacional.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, parece ser possível afirmar que foram atingidos. A análise dos dados permitiu constatar como esse fenômeno da violência tem várias faces, podendo se manifestar de diferentes formas e por diferentes razões.

Além disso, foi possível perceber que tal fenômeno pode contribuir exponencialmente em prejuízos à saúde docente e discente, pois, como foi visto, alunos e professores sofrem psicologicamente devido às ocorrências. Tais circunstâncias afetam o desempenho tanto de alunos quanto de professores, além de afetar, também, suas vidas fora da escola. Vale salientar, ainda, que de acordo com os teóricos estudados, experiências ruins geram traumas, principalmente na infância.

Nesse sentido, destaca-se a importância de políticas públicas nesse combate à violência na escola, pois um trabalho isolado, como os que costumam ocorrer, não garante efetividade, apesar de sua importância. É necessário, portanto, um trabalho que envolva toda a comunidade, a instituição e o poder público. Assim, juntos, essas entidades podem combater, de maneira mais acentuada, esse fenômeno que invade e afeta, consideravelmente, o ambiente escolar.

Como foi dito anteriormente, apesar de não ser novidade, a violência na escola não é tão pesquisada, principalmente na academia. Assim, é fundamental que se tenham mais estudos e pesquisas que investiguem a violência nas instituições de ensino, e que deem mais visibilidade para esse assunto. Do mesmo modo, é importante que estudos futuros analisem essas ocorrências com mais profundidade, de modo a verificar mais estratégias que visem ao combate da violência na escola. Assim, tudo isso deve ser considerado para que a função social da instituição escolar não seja perdida, e para que o clima de paz no ambiente escolar seja garantido.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, MIRIAM. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. pp. 51-88.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. pp. 99-122.

ALVES, AG *et al.* Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & saúde coletiva**, Goiás, 2022. pp. 1027-1038.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. pp. 9-19.

ASSIS, S. G. *et al.* **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (*et. al.*). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, p. 3, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolarumapercepcao-social>> Acesso em 05/09/24.

BARBOSA, I.J.G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 1, outubro – dezembro. 2011.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, pp. 161-180, 2014.

BORGES, Pedro Pereira. O ser humano e a política. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 4, p. 1, out./dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da república, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 09/12/2024

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 09/12/2024

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1, pp. 8-12. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/pronacampo/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf/view Acesso em 06/11/2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 06/11/2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06/11/2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2024, Seção 1, pp. 26-29. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em 06/11/24.

CARVALHO, J. M. Basta de corrupção. *In*: FIGUEIREDO, L. (Org.). **História do Brasil para ocupados**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. pp. 335-342.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, pp. 432-443, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 597-624, out./dez. 2008.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea uma análise teórica**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018. p. 122.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 3, 2019.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, pp. 1163-1178, 2006.

DANTAS, Humberto. Democracia e cidadania: consciência e participação. *In*: DANTAS, Humberto; JÚNIOR, José Paulo Martins. **Introdução à política brasileira / [organização e apresentação]**. São Paulo: Paulus, 2007. pp. 12-26.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, pp. 130-142, maio-ago. 2019.

FAUSTINO, Heitor Henrique. Violência nas escolas e políticas públicas: programas e ações de intervenção sobre o fenômeno. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, SP, vol.1, n.2, pp. 5-14, mai./ago. 2017.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. *In*: DANTAS, Humberto; JÚNIOR, José Paulo Martins. **Introdução à política brasileira / [organização e apresentação]**. São Paulo: Paulus, 2007. pp. 203-225.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 1).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. pp. 253-269.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. pp. 58-63.

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

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências nas/das escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 208, jan./abr. 2009.

JÚNIOR, José Paulo Martins; DANTAS, Humberto. O Índice de Participação e a importância da educação. **Opinião pública**, Campinas, Vol. X, nº 2, pp. 268-271, outubro. 2004.

LARA, Ângela Maria de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e metodologias. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011. pp. 121-172.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2, pp. 115-130, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, pp. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, pp. 38-62, jan./mar. 2016.

MARRIEL et al. A violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, pp. 35-50, jan./abr. 2006.

MARINHO, I. C.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. A violência nas escolas brasileiras: reflexões a partir dos dados do Saeb 2013 e 2017. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, pp. 1-22, jan./dez. 2022.

MATTOS, CLG., COELHO, MIM. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. *In*: MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 195-219

MENDES, Eliana Rodrigues Pereira. Raízes da violência no Brasil: impasses e possibilidades. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte/MG, n. 48, pp. 33-42, dezembro. 2017.

MINAYO, M. C. de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 16-29.

NETO, Antônio Cabral. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de psicologia** [Rio Grande do Norte], 1997. pp. 287-312.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Editora da PUC Goiás, 2010. pp. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas:

Pontes, 2001.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 18.532, 6 de maio de 2024.** Institui o Marco Legal de Enfrentamento à Violência nas Escolas e a Política Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas. Alepe Legis, PE. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=77449&tipo=TEXTORIGINAL>> Acesso em 06/11/2024.

PERNAMBUCO. Ministério público. **Material institucional com orientações direcionadas à comunidade escolar e à população em geral.** 13 de abril de 2023. Disponível em: <<https://portal.mppe.mp.br/w/mppe-orienta-populacaosobreepisodios-de-violencia>> Acesso em 06/11/2024.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. São Paulo: Editora Cortez. 1995. p. 165.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 233. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 24/02/2024.

PINTO, Surama Conde Sá. Algumas considerações sobre a relação eleições, voto e democracia. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 42, nº 90, 2022, pp. 19-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n90-03>> Acesso em 07/11/24.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. pp. 15-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: edições Loyola, 1º edição, 2008, 2º edição, 2010. pp. 61-73.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, pp. 7-16, junho. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. *In*: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. pp. 123-135.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2010. pp. 217-232.

SILVA, M. da; SCARLATTO, E. C. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, pp. 388–397, 2010.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764>>
Acesso em 11/04/2024.

SOUZA, Luís Antônio Francisco. **Violência, crime e políticas de segurança pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 219.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo – SP, n. 104, p. 61, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. IEA/USP - Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, pp. 58-75, 2012. Disponível em:

<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file> Acesso em: 21/05/2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 112-149; 227-244.

USP-REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente, 2011-2012). **Os instrumentos de pesquisa mais frequentes na pesquisa de intervenção**.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In*: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. pp. 75- 98.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Dados de Identificação:

Nome:.....

Formação: Graduação.....

Pós-graduação.....

Tempo de docência:.....

Roteiro de entrevista:

Como a Sra. descreve sua maneira de agir diante de um contexto violento em sala de aula?

A Sra., como docente, se sente preparada para atuar em situações de violência no espaço escolar? Por quê?

Quais tipos de violência são mais frequentes em sala de aula, ou no espaço escolar como um todo?

Por quais razões a Sra. acha que a violência adentra no ambiente escolar?

A Sra. já vivenciou episódios de violência contra si ? Como lidou com essa situação?

A violência impacta no processo de aprendizagem? Se sim, como? É possível descrever sobre uma situação vivenciada por sua turma?

Quais impactos os episódios de violência têm causado no seu desempenho profissional e emocional?

Como a Sra. se sente, profissionalmente, frente às situações de violência?

Descreva os fatores extraescolares que influenciam essa dinâmica violenta.

E sobre as políticas públicas educacionais, de que forma a Sra. acha que elas poderiam contribuir para a diminuição ou extinção da violência no espaço escolar?

Como a Sra. acredita que as situações de violência no âmbito escolar devem ser enfrentadas?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR.

Há situações de violência no âmbito escolar? Em caso afirmativo, quais as razões para a existência dessas situações?

Com que frequência a Sra. recebe, na gestão, queixas a respeito de violência? Qual a manifestação mais frequente?

A Sra. percebe a relação entre as situações de violência e os processos de ensino e de aprendizagem?

Quais atitudes a Sra. toma diante desse contexto, na tentativa de melhorar essa situação?

Quais medidas a Sra. acha necessárias para resolver o problema da violência?

E sobre as políticas públicas educacionais, de que forma a Sra. acha que elas poderiam contribuir para a resolução dos problemas de violência?

Como a Sra. acha que a escola deveria lidar com as questões de violência extraescolares que influenciam a dinâmica escolar? Ou não é tarefa da escola?

Sabemos que a desigualdade social é um aspecto influenciador no quesito da violência fora e dentro da escola. Assim, que medidas a Sra. julga importantes para a diminuição ou extinção dessa questão?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA.

- 1- Relação entre os alunos;
- 2- Relação entre professor e aluno;
- 3- Desenvolvimento da rotina de sala de aula;
- 4- Situações inesperadas;
- 5- Participação dos alunos nas atividades propostas pela professora;

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.ª ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “Violência na escola: impactos nos processos de ensino e aprendizagem”, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral, analisar as formas de manifestação da violência na escola e como esse fenômeno impacta nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede municipal do Recife-PE, e será realizada por Glaucy Kelly Ferreira de Souza Martins, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de gravador de áudio, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para a licencianda escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a. Recife, PE, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a