



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM - RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SIDIANE DE FATIMA FOGAÇA

**VIOLÊNCIAS ESCOLARES E ENFRENTAMENTOS: O QUE DIZEM
PROFESSORES E GESTORES**

ERECHIM - RS

2025

SIDIANE DE FATIMA FOGAÇA

**VIOLÊNCIAS ESCOLARES E ENFRENTAMENTOS: O QUE DIZEM
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moises Marques Prsybyciem

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais

ERECHIM - RS

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fogaça, Sidiane de Fatima
VIOLÊNCIAS ESCOLARES E ENFRENTAMENTOS: O QUE DIZEM
PROFESSORES E GESTORES / Sidiane de Fatima Fogaça. --
2025.
149 f.:il.

Orientador: Doutor Moises Marques Prsybyciem

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2025.

1. Violência escolar; concepção de professores;
concepção de gestores. I. Prsybyciem, Moises Marques,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Titulo.

SIDIANE DE FATIMA FOGAÇA

**VIOLÊNCIAS ESCOLARES E ENFRENTAMENTOS: O QUE DIZEM
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim - como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MOISES MARQUES PRSYBYCIEM**
Data: 19/08/2025 16:19:24-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Moises Marques Prsybyciem – UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**
Data: 23/08/2025 18:44:06-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos - UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ALVARO CHRISPINO**
Data: 24/08/2025 15:45:21-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Álvaro Chripino – CEFET/RJ
Avaliador

Agradecimento

A travessia que me trouxe até aqui foi marcada por inúmeros desafios, recomeços e silêncios. Concluir essa dissertação é mais do que um gesto acadêmico, é um ato de resistência, de reconstrução de si, de fé no caminho e na potência dos afetos. Este trabalho representa uma conquista que nasceu entre a dor e a esperança, entre a queda e o reerguimento. Nada foi fácil. Mas tudo foi profundamente necessário. E, acima de tudo, recompensador.

À Deus inicialmente, agradeço à energia superior universal por sempre me conduzir, orientar meus caminhos e nunca desistir de mim. Ainda que minha visão por ela seja abstrata e indefinida, sei que estou protegida, até mesmo quando pareço não estar.

À minha filha Helena, meu maior amor, meu orgulho, minha inspiração diária. Que este trabalho possa ser, um dia, prova viva de que é possível vencer, mesmo quando tudo parece desmoronar. Que você veja aqui a força que habita em nós, mulheres, mães, filhas, sonhadoras e que saiba que tudo o que fiz, foi também por você.

Agradeço com a inteireza do meu coração à minha família, fonte inesgotável de força, amor e sentido. Aos meus pais Luiz e Marilene, que me ensinaram que os caminhos da honestidade e do esforço são sempre os mais nobres, mesmo quando não são os mais fáceis. À minha mãe Marilene, que com sua presença constante, olhar firme e abraço acolhedor, sustentou em mim a mulher que eu precisava ser para chegar até aqui. Sua força é o alicerce invisível que me ergueu nas madrugadas de exaustão e incerteza.

Aos meus irmãos, André e Sibeli, por cada palavra, por cada gesto, por estarem ao meu lado mesmo nos momentos em que a vida nos impôs silêncios e distâncias. E, em especial, à minha irmã Tanara... ah, Tanara! Como expressar em palavras o que você representa neste percurso? Você foi mais do que apoio, sua presença foi luz em dias escuros, abrigo quando o cansaço me paralisava, força quando pensei em desistir. Você me inspirou, me acolheu e me sustentou nos momentos em que a solidão parecia maior que o sonho. Você foi coragem quando a minha falhou. A você, dedico não apenas este trabalho, mas uma parte da minha própria vitória.

Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e afilhados, minha eterna gratidão. Vocês, com seus gestos de carinho, palavras de incentivo e orações silenciosas, me acompanharam e torceram por mim mesmo nos momentos em que eu não conseguia demonstrar o quanto precisava de apoio

Este percurso também não teria sido possível sem as contribuições valiosas de tantas outras pessoas. Agradeço, com profunda admiração, ao meu orientador Professor Dr. Moisés, cuja escuta atenta, dedicação e olhar sensível foram fundamentais para que esta caminhada encontrasse direção. Obrigada por acreditar no meu trabalho, mesmo quando a mim mesma faltava confiança.

À banca avaliadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que ampliaram meu olhar, me desafiaram e enriqueceram esta produção.

Aos professores do curso, que ao longo dessa jornada compartilharam não apenas conteúdos, mas experiências, inquietações e humanidade. Suas vozes ecoam em cada linha desta dissertação.

Aos meus colegas de trabalho, que souberam compreender as ausências e acolher os cansaços, meu carinho e reconhecimento. Obrigada pelo companheirismo e pela paciência durante os momentos em que precisei me dividir entre mundos. Foi por saber que havia compreensão do outro lado que segui em frente.

E aos colegas da vida, aos que celebraram comigo e aos que simplesmente estiveram, saibam que não há conquista que seja feita só. Cada pequeno gesto de apoio foi alento nos dias em que a dúvida tentou me vencer.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta caminhada, seja com palavras, com tempo, com ensinamentos, com um café partilhado ou com uma escuta generosa, minha gratidão mais sincera.

Essa caminhada me ensinou que nem toda dor é visível, e que é preciso coragem para se refazer diante do que nos fragmenta. Como canta Luiza Possi, em versos que me atravessaram durante este processo: *“A gente aprende que o tempo ajuda a esquecer, mas não apaga. A gente entende que crescer é não ter todas as respostas. E que perder também é forma de ganhar”* ...entrego este trabalho com o coração pleno, porque sei que, mesmo diante de todas as dores que a vida me apresentou, jamais abaixei a cabeça. Reinventei-me. A cada fase, encontrei em mim uma força nova, uma esperança discreta, uma fé teimosa. Sim, foi difícil. Mas foi necessário. E, sobretudo, valeu a pena. Com amor, lágrimas e orgulho.

A escola

Escola é ...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de água por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Paulo Freire, 1989.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar as concepções de professores e gestores sobre violências escolares e enfrentamentos em uma escola da rede municipal de ensino de Ponte Serrada/SC. A metodologia utiliza abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica com revisão de literatura e em relação aos procedimentos técnicos, classifica-se como estudo de caso. A revisão de literatura foi realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações, referiu-se a descritores que versavam sobre concepções de professores e gestores e violência escolar (período de 2018-2023). Abrangeu entrevistas semiestruturadas realizadas com uma amostra composta por duas professoras dos anos iniciais, duas professoras dos anos finais e duas gestoras de uma escola municipal que oferta ensino fundamental. Os principais resultados evidenciaram que as participantes reconhecem as múltiplas expressões da violência (física, simbólica, institucional, estrutural) presentes no cotidiano escolar, destacando como seus fatores aspectos como intolerância e desrespeito. Para enfrentamento, buscam diferentes estratégias e medidas empreendidas no âmbito escolar, como: a busca de relações mais embasadas no diálogo, a articulação com as famílias, a escuta ativa, as palestras, dentre outras. Ademais, ressaltam a importância de um trabalho em articulação com a equipe multiprofissional e de caráter intersetorial como uma forma de enfrentamento às situações de violência na escola. Esses resultados contribuem para compreensão das violências escolares, para a promoção de ações e práticas mais assertivas e preventivas mediadas pelos professores e gestores, bem como a promoção de uma cultura de paz na escola, além de incentivar essas discussões sobre essa temática na formação de professores e gestores.

Palavras-chave: violência escolar; concepção de professores; concepção de gestores.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the conceptions of teachers and administrators about school violence and coping strategies in a municipal school in Ponte Serrada/SC. The methodology employs a qualitative approach, bibliographic research with literature review, and in terms of technical procedures, it is classified as a case study. The literature review was conducted in the Thesis and Dissertation Library, referring to descriptors related to the conceptions of teachers and administrators and school violence (period from 2018 to 2023). It included semi-structured interviews conducted with a sample of two elementary school teachers, two middle school teachers, and two administrators from a municipal elementary school. The main results showed that the participants recognize the multiple expressions of violence (physical, symbolic, institutional, and structural) present in everyday school life, highlighting factors such as intolerance and disrespect. To address this, they seek different strategies and measures implemented within the school environment, such as: fostering relationships more grounded in dialogue, working with families, active listening, and lectures, among others. Furthermore, they emphasize the importance of working in conjunction with a multidisciplinary and intersectoral team as a way to address situations of violence in schools. These results contribute to understanding school violence, promoting more assertive and preventive actions and practices mediated by teachers and administrators, as well as fostering a culture of peace in schools, and encouraging discussions on this topic in teacher and administrator training.

Keywords: school violence; teacher conception; administrator conception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Violência direta, indireta e simbólica	30
Figura 2 - Quantitativo de pesquisas encontradas em cada descritor	58
Figura 3 - Quantitativo de pesquisas analisadas sobre o público participante	63
Figura 4 - Quantitativo de pesquisas analisadas por ano	64
Figura 5 - Principais temáticas abordadas nas pesquisas	65
Figura 6 - Aspectos de análise	66
Figura 7 - Contextualização geográfica do município em Santa Catarina e no Brasil	85
Figura 8 - Estrutura do processo de pesquisa	88
Figura 9 – Tempo de atuação das participantes	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes formas de manifestações da violência e suas descrições	29
Quadro 2 – Modalidade de Violência elencado por Ristum (2010)	35 -36
Quadro 3 - Legislações e Documentos em âmbito nacional voltados ao enfrentamento a violência escolar	41-43
Quadro 4 - Legislações e Documentos em âmbito estadual voltados ao enfrentamento a violência escolar	45 -46
Quadro 5 - Legislações e Documentos em âmbito municipal voltados ao enfrentamento a violência escolar	48
Quadro 6 - Publicações selecionadas para análise	58-59
Quadro 7 - Tipos de violência elencados por Silva (2021)	76-77
Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares de professores e gestores	96-97
Tabela 2 – Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz	103-104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAI	Associação dos Municípios do Alto Irani
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e dos Adolescentes
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NEPRE	Núcleo de Educação e Prevenção de Violências na escola
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SC	Santa Catarina
SNAVE	Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas
SEAMGV	Sistema Estadual de Acompanhamento, Monitoramento e Gestão Permanente para Ações de Combate à Violência nas Escolas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 VIOLÊNCIAS ESCOLARES E MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO: CONCEITUALIZAÇÕES E CONTEXTOS	21
2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA: REFLEXÕES QUANTO AOS PAPÉIS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS	21
2.2 VIOLÊNCIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR	27
2.3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES E LEVANTAMENTO DAS MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO	31
2.3.1 A violência: um olhar documental das legislações e políticas	41
2.3.2 Educação em direitos humanos, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz: possíveis estratégias.....	51
3 REVISÃO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/GESTORES E VIOLÊNCIAS ESCOLARES	57
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	83
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	83
4.2 O UNIVERSO DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES.....	85
4.3 COLETA DE DADOS	87
4.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	87
4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	89
5 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS PARCIAIS.....	91
5.1 CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
5.2 O QUE DIZEM PROFESSORES E GESTORES SOBRE AS VIOLÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	95
5.2.1 Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares	95
5.2.2 Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz.....	103
5.2.2.1 Abordagem multidimensional e intersetorial	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	149

1 INTRODUÇÃO

A trajetória pessoal¹, acadêmica e profissional me motivou, também, para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, ressurgem-me a lembrança dos bancos escolares, quando, na condição de aluna, presenciava violências na escola, muitas simbólicas e incompreensíveis à época, devido à lógica de reprodução do sistema escolar em não estimular ações reflexivas e críticas sobre essa temática, naturalizando as atitudes e nos distanciando quando não nos atingia diretamente.

A violência, por si, é sutil e por vezes silenciosa, demanda capacidade crítica para perceber que aquele ato pode interferir significativamente na vida de alguém, tanto que em algumas situações, no momento em que ela ocorre, pode até passar despercebida e somente após a reflexão é que a situação vivida adquire o relevo violento, ao produzir esse sentimento de superioridade/inferioridade ou violação do direito de outrem.

No percurso formativo da educação superior, em instituição de ensino comunitária do Oeste de Santa Catarina, na área da Educação Física, devido à especificidade das atividades práticas inerentes à própria formação e à “necessidade” de se estabelecer o caráter competitivo de determinada modalidade esportiva e até mesmo nas práticas recreativas, situações de animosidade se instalavam entre os colegas, sobrepondo-se ao objetivo pedagógico da atividade, estabelecendo relações de poder, exclusão e autoridade.

No início da vida profissional como docente em Educação Física, no ano de 2006, no município de Ponte Serrada/SC, atuei no ensino fundamental e na educação infantil, nas comunidades centrais e periféricas, por assim dizer, conhecendo a diversidade social, educacional e cultural que permeava o município.

No ano de 2017, ingressei na área da Segurança Pública, no estado de Santa Catarina, integrando a Polícia Civil, no cargo de Agente de Polícia, exercendo atividades na Delegacia de Polícia da Comarca de Ponte Serrada. No período inicial da pesquisa, conciliava a atuação na área técnica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do referido município, atenta às demandas que, por vezes, provia da área educacional e reverberam na área da segurança pública e vice-versa.

¹ Optou-se por utilizar a 1ª pessoa do singular para apresentar a trajetória da pesquisadora. Nas demais seções e capítulos será utilizada a 3ª pessoa.

Nessas diversas realidades no mesmo município, observei que a violência é um fenômeno que não se vincula apenas à classe, existindo nos mais diversos estratos sociais, variando apenas em suas formas de representação, fato que me inquietava e impulsionava a busca por novos caminhos formativos que pudessem influenciar a realidade e a visão de mundo.

A intencionalidade em realizar uma pesquisa sobre o tema levou-me a participar do processo seletivo, em 2023, para ingresso no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Com a aprovação, iniciei essa nova trajetória acadêmica, parte de um dos processos formativos que permitiu a ampliação de minhas reflexões sobre questões sociais, culturais e econômicas e sobretudo a necessidade do resgate da humanização das relações em referência a essa temática.

A compreensão da violência encontra-se vinculada à complexidade e à pluralidade desse fenômeno, com suas diversas motivações e espaços. Bonamigo (2008), aponta ao estudar etimologicamente a categoria da palavra violência uma naturalização dessa denominação capaz de gerar diferentes compreensões, uma vez que é utilizada para se referir a diferentes situações e a diversos significados, caracterizando um processo de generalização do fenômeno.

Assim, nesta pesquisa, compreende-se que a violência pode ser caracterizada como um fenômeno multidimensional, que abrange aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, psicológicos, éticos e morais (Ristum, 2010a; Pereira, 2019; Rocha, 2020; Silva, 2021; Undime 2023). Esses diversos estudos e pesquisas possibilitaram a ampliação das compreensões, abrangendo novos tipos de violências, que antes não eram considerados, como, a discriminação de qualquer espécie, inclusive as situações de constrangimento, exclusão ou humilhação.

Os recentes acontecimentos relacionados às violências escolares vinculados pelos meios de comunicação (jornais, Internet, televisão, rádio) impactaram a comunidade escolar e a sociedade no contexto brasileiro, provocando e reacendendo discussões sobre esse fenômeno, suas causas e consequências, bem como as medidas para seu enfrentamento (movimentos e ações que buscam garantir a segurança e uma cultura de paz nas unidades escolares).

Os pesquisadores Ruotti, Alves e Cubas (2006), Chrispino (2007), Chrispino e Santos (2011), Carvalho e Anjos (2021) e Silveira (2024), abordam a necessidade de discutir e refletir sobre fatores que podem gerar ampliação do risco de violências na

escola e apontam algumas possibilidades de enfrentamento. Tais discussões são importantes para estabelecer novas reflexões e olhares mediante da realidade educacional brasileira.

A necessidade de ação-reflexão-ação no ambiente escolar acerca das situações de violências, das políticas públicas de enfrentamento, de ações ou propostas intersetoriais voltadas à educação e à prevenção às violências, bem como a proposição de construção de um ambiente escolar saudável e a garantia de bons resultados no processo de ensino e de aprendizagem, são veiculadas em diferentes contextos e áreas (Santa Catarina, 2019). Algumas abordagens têm relacionado a militarização da escola como uma possibilidade na perspectiva de enfrentamento à violência, enquanto outras dialogam com a possibilidade de atuação de profissionais da área de assistência social e saúde (equipes multidisciplinares).

Nesse sentido, governos e governantes, na tentativa de subsidiar os processos, lançam e divulgam políticas e ações de combate às violências, de enfrentamento à violência na escola e de uma cultura de paz, esperando resultados imediatos, a médio e longo prazo. No que se refere ao âmbito nacional, observam-se movimentos esporádicos e episódicos dos governos na perspectiva de construção de uma política pública de segurança nas escolas.

Em relação ao estado de Santa Catarina, desde o ano de 2011, esse possui a Política Estadual de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola adotada pela rede estadual de ensino, com o objetivo de subsidiar os profissionais da educação em relação à prevenção, atenção e atendimento às violências na escola, por meio das ações do Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPRE).

Nesse contexto conturbado, encontram-se professores e gestores como trabalhadores da educação, que podem por vezes reproduzir discursos, políticas e ações sem a devida reflexão criteriosa e crítica. Para Arroyo (2013), a educação não pode assumir um caráter “messiânico” quanto às mazelas humanas. Dessa forma, é importante compreender o papel das políticas ou da perspectiva de outros setores (quer pela presença ou ausência) quanto às problemáticas como as violências escolares.

Pontua-se também que houve um aumento expressivo dos casos de violência escolar no município de Ponte Serrada/Santa Catarina, sobretudo no período pós-pandêmico, com o retorno das atividades à habitualidade. Após o processo de

isolamento, o retorno ao convívio social apresentou nuances de intolerância que culminaram em processos de violências, desde a verbal até a física. Algumas demandas foram resolvidas em âmbito escolar e outras precisaram ser mediadas por agentes civis, militares e judiciais. No contingente dessas demandas, algumas iniciativas foram adotadas pelas instituições, como o dia da paz, os processos de orientação e encaminhamento para equipes multiprofissionais e serviços especializados.

Devido a esse contexto, o foco da pesquisa referiu-se às concepções de professores e gestores sobre violências em uma escola no município de Ponte Serrada/SC, englobando, assim, as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar, o processo de mediação de conflitos e de promoção da paz no ambiente escolar. Dada a importância da educação, do professor e dos gestores na implementação das políticas públicas e nos processos de desvelamento, escutas e enfrentamento às violências, destaca-se a relevância na realização de uma escuta qualificada e atenta para desvendar as possíveis situações de violências e atuar de maneira adequada.

Para Chrispino e Dusi (2008) e Chrispino e Santos (2011), os profissionais da educação estão despreparados para atuar com a diversidade, as divergências e as diferenças entre as pessoas, pois elas geram conflitos que, quando não trabalhados, evoluem para a violência. Nesse sentido, reafirma-se a importância de que essas temáticas façam parte da formação inicial e continuada de professores e de gestores, pois pesquisas evidenciam essa lacuna (Correia, 2018; Nepomuceno, 2022; Rodrigues, 2023).

Neste trabalho, buscou-se um olhar para violências escolares nas dimensões: bibliográfica, documental, estudo de caso e propositiva. Na dimensão bibliográfica, realizou-se uma revisão de literatura sobre pesquisas relacionadas a concepções de professores e gestores quanto às violências escolares. Na dimensão documental, apresenta-se um levantamento dos principais documentos e legislações que abordam a temática. O estudo de caso teve como premissa a identificação da realidade e das concepções no *lócus* da pesquisa. Já a dimensão propositiva, refere-se à criação de um e-book que contribua com a discussão sobre a temática central, servindo de subsídio para os professores e gestores sobre enfrentamento à violência escolar. Assim, a articulação das diferentes dimensões busca permitir a compreensão da

violência em suas diversas manifestações, visando à promoção de uma cultura de paz e à justiça social.

Diante das reflexões, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: quais as concepções de professores e gestores sobre violências na escola e enfrentamentos em uma escola na rede municipal de ensino de Ponte Serrada/SC?

Assim, para responder à questão apresentada, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar as concepções de professores e gestores sobre violências na escola e enfrentamentos em uma escola na rede municipal de ensino de Ponte Serrada/SC.

Para ajudar a alcançar o objetivo geral da pesquisa, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Sistematizar uma revisão de literatura quanto as pesquisas sobre violências escolares e concepções de professores e gestores, publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- b) Compreender as concepções, situações e causas da ocorrência de violência atribuídos por professores e gestores em uma escola municipal de Ponte Serrada/SC;
- c) Identificar estratégias, desafios e possibilidades (trabalho articulado e promoção de uma cultura de paz) relatados pelos participantes sobre violências e o enfrentamento dessas situações na escola;
- d) Construir um e-book como produto educacional, buscando auxiliar professores e gestores sobre mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz na escola.

Nesse sentido, justifica-se a realização da pesquisa, pois a violência escolar envolve “a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o *bullying*, que inclui *cyberbullying*” (UNESCO, 2019, p. 8), bem como sua orientação em diferentes documentos legais que enfatizam a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos para a prevenção e seu enfrentamento (Brasil, 2015; 2024a; Santa Catarina, 2019; 2023a).

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos. O capítulo dois busca refletir quanto aos conceitos de educação, escola (papéis sociais e institucionais); as violências e suas representações sociais; violência escolar.

O referencial teórico ampara-se nas questões de conceituação e contextualização, sendo subsidiada por autores como Brandão (2014), Freire (1996), dentre outros. Quanto às questões de violência e prevenção, relacionam-se pesquisadores como Bonamigo (2008), Chrispino (2007), Chrispino e Dusi (2008), Ristum (2010b), Chrispino e Santos (2011), Azevedo (2006), Oliveira (2022), dentre outros.

Apresenta-se a revisão de literatura realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações, sobre concepções de professores e gestores e violência escolar (período de 2018-2023). As reflexões são encaminhadas quanto à concepção de violência; situações e enfrentamento e formação de professores, enfatizando-se a necessidade de pensar de forma ampliada a violência, como proposição de caminhos para a criação de políticas públicas que reduzam a ocorrência do fenômeno.

No capítulo três, apontam-se às medidas de enfrentamento na escola: um olhar documental, no qual se apresenta o levantamento documental das políticas de enfrentamento à violência no contexto nacional, estadual e municipal para ampliar a compreensão legal da problemática; mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz.

Já o capítulo quatro aborda os caminhos metodológicos que a pesquisa irá percorrer, buscando um olhar para violências escolares nas dimensões: bibliográfica, documental, empírica (estudo de caso) e propositiva.

Por fim, o capítulo cinco é constituído a partir dos resultados e discussões das entrevistas ancorado pelas reflexões e dados coletados, sistematizando o que dizem professores e gestores quanto à violência escolar, abordando também os desafios para o seu enfrentamento.

Todo o processo de pesquisa serviu de subsídio para a construção e proposição do produto educacional a ser partilhado com os participantes da pesquisa e com a comunidade local.

2 VIOLÊNCIAS ESCOLARES E MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO: CONCEITUALIZAÇÕES E CONTEXTOS

A percepção de escola como um ambiente de convivência da diversidade permite observar as diferentes relações, manifestações e representações sociais que permeiam esse espaço. Para tal, é importante que professores e gestores estejam preparados e compreendam que as representações da realidade social influenciam suas representações pedagógicas no processo de ensino, de aprendizagem e de violência.

Compreende-se o conceito de violência enquanto fenômeno multifacetado, perpassado por uma série de contextos e fatores que se inter-relacionam. Assim, pensar e implementar políticas de enfrentamento à violência requer encontrar subsídios teóricos para sua articulação teórica e prática. As violências e as medidas de enfrentamento são discutidas por diversos pesquisadores, como: Abramovay *et al.*, 2002a, 2002b; Faleiros e Faleiros, 2008; Minayo, 2007, 2009; Chrispino, 2007); Chrispino; Santos, 2011); UNESCO, 2015, 2019; dentre outros. No contexto pós-pandemia novas pesquisas e perspectivas foram publicadas (Undime, 2023; Chrispino; Melo e Chrispino, 2024).

O processo de contextualização de práticas diferenciadas de combate à violência requer o debate, a promoção e a valorização da diversidade humana e de suas manifestações nos diferentes ambientes, assim como o aprofundamento de conhecimentos sobre os fatores e as implicações que permeiam a realidade e que interferem, geram ou desencadeiam processos e atitudes violentas. Na sequência, busca-se discorrer a respeito das concepções e abordagens teóricas e conceituais de educação, escola e violência, bem como, os papéis sociais e institucionais representados nesse contexto.

2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA: REFLEXÕES QUANTO AOS PAPÉIS SOCIAIS E INSTITUCIONAIS

A compreensão de educação, em uma concepção sociológica, revela o emprego desse vocábulo em sentido amplo, designando o conjunto de influências sobre a inteligência humana ou a vontade exercida com outros homens ou com a natureza. O processo interrelacional estabelecido entre os homens com outros

homens e com a natureza, a depender do espaço e tempo, determina a construção dos sistemas escolares.

É por isso que os costumes e as ideias que originam a educação e a própria vida em sociedade não são criações individuais, mas produto da vida em sociedade, como modo de expressão de determinadas necessidades. Não há como descartar o passado da humanidade e sua contribuição no conjunto de princípios que dirigem a educação contemporânea, sequer ignorar os traços e erros que marcaram a construção do processo.

Historicamente a educação tem variado infinitamente a depender do tempo e do meio. Se na Grécia a educação subordinava o educador à coletividade, tornando-se “coisa” da sociedade, nesse momento, está pautada na autonomia do indivíduo, sem esquecer, entretanto, de que se vive no coletivo, em sociedade. Significa, portanto, que cada sociedade, em determinado tempo, adota um sistema de educação, com caráter regulador e que somente são superados por meio de resistências e tensionamentos. Os diferentes sistemas de educação existentes surgem dependentes de contextos religiosos, políticos, econômicos e científicos pautados em princípios de saberes que permitem viver em sociedade.

Pensando no processo de humanização, Brandão (1981) concebe a educação no sentido plural - educações - revelando que não é restrita a um único lugar e que ensinar a aprender e aprender a ensinar surgem nas relações mais simples entre as crianças e os adultos. Mais do que isso, para os humanos, surge de um domínio de trocas de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e relações de poder, ou seja, aparece sempre em que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender.

Para o autor supracitado, não há uma única forma ou modelo de educação, tampouco a escola é o único lugar onde ela acontece nem talvez o melhor. Nessa perspectiva, uma pessoa analfabeta não é necessariamente uma pessoa sem educação, e o professor não é a única pessoa que ensina. A educação pode existir com caráter democrático, fazendo com que o saber circule livremente, ou imposta, através de sistema centralizado de poder, com o controle do saber: o que ensinar, como e para quem, reforçando a desigualdade entre os homens na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Os povos originários detinham a consciência de que a educação do colonizador seria pautada no modo de vida diverso da aldeia e ajudaria a confirmar a aparente legalidade dos atos de domínio, logo não serviria aos anseios da educação esperada

pelo colonizado. É por isso que, a depender do contexto histórico de determinada sociedade, a educação passa por transformações, pois ela ajuda a pensar e formar os tipos de homens, legitimando a transmissão dos saberes pautada nesse argumento. O professor/educador pressupõe que serve ao saber e a quem ensina, quando na verdade pode estar servindo a quem o constituiu professor, com a finalidade de usá-lo e a seu trabalho, para fins ocultos da educação: nas práticas, ideias e interesses que professa (Brandão, 1981).

Paviani (2016) articula educação e ciência, alargando o conceito de educação e restringindo o conceito de ensino, sob o argumento de que os atos de ensinar e educar nem sempre alcançam os mesmos fins, uma vez que o ensino, em regra, funda-se na aprendizagem das ciências, com a fragmentação dos conhecimentos, podendo incorrer nos seguintes riscos: esquecimento do sentido humano e as dimensões culturais da ciência; envolvimento por questões ideológicas e doutrinárias e, desse modo, perder o espírito crítico próprio da atividade científica, transformando as teorias e os resultados da pesquisa em conteúdos doutrinários.

O supracitado autor defende, portanto, que o ensino não deve se submeter aos atos de simplificação e de redução próprios do conhecimento disjuntivo, explicando que,

O rigor não pertence exclusivamente ao cálculo, ao esquematismo. O conceito de complexidade mostra que o tecido do conhecimento e também da realidade é constituído de elementos heterogêneos, inseparáveis e que, mais do que nunca o paradoxo do uno e do múltiplo, nos lança no meio de relações, interações, determinações, acasos e outros fenômenos que constituem o mundo da investigação científica (Paviani, 2016, p.42).

A respeito da formação política e do papel do professor na sociedade, Fernandes (2010) reflete sobre o processo de objetificação do professor ao ser tratado como intelectual, aliado à própria correlação entre a atividade do professor numa sociedade subdesenvolvida e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer, sobretudo no Brasil: uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e que apresenta contrastes e contradições violentas.

O elitismo fechado também abrange a tradição cultural brasileira, mormente em uma sociedade na qual se cultivou o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração, ou seja, uma sociedade altamente hierarquizada, mas que também precisava do intelectual. Porém, o interesse intelectual ficava circunscrito à atividade administrativa e política, pois o professor interessava por ser um agente puro e simples

de transmissão cultural, despido de autonomia para interpretação e reflexão, não gerando relações criadoras com os estudantes, preservando os níveis existentes de cultura por imitação, ou seja, o chamado processo de domesticação (Fernandes, 2010).

Outrora, o intelectual, independentemente de sua origem nobre ou plebeia, automaticamente integrava a elite ou era elemento de mediação na cadeia de dominação política e cultural. A democratização da educação fez com que a massa de cidadão continuasse a ser ignorada. Todavia, essa situação gerava para o Estado a obrigação de criar para o professor a necessidade de ser um agente ativo, indo ao encontro dos interesses das elites culturais, econômicas e políticas, sendo necessária uma calibração dos professores em sua formação, fazendo-os manter a atitude de neutralidade em relação aos problemas da vida e dos valores, ou seja, não agindo para mudar a realidade, apenas mantê-la (Fernandes, 2010).

Esse mesmo autor, traz a indagação sobre a formação dos professores, isto é, acerca de quem educa o educador. Segundo ele, é um processo complexo e difícil, pois o professor, embora aceite sua condição de assalariado e proletário da sua consciência e seus modos de ação, ainda não reconhece sua consciência de classe, nem que existe um processo de desnivelamento econômico, social e político que cria possibilidades de que o professor defina sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política (Fernandes, 2010).

É o fruto da resistência que faz com que a sociedade se separe e se oponha questionando: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe, fazendo com que surjam as categorias de especializações sociais, inclusive a de saber e de ensinar a saber, tornando a educação como ensino e um processo reflexivo, abandonando a cultura da repetição e alienação (Fernandes, 2010).

A compreensão de desigualdades sociais, para Bourdieu (2007), reflete nas desigualdades culturais entre as classes. No ambiente escolar essas desigualdades são convertidas no desempenho, determinando o sucesso ou o fracasso escolar. Desse modo, revela que a escola utiliza mecanismos objetivos de seleção cultural e social, com a finalidade implícita de manutenção do Estado e legitimação das desigualdades.

Bourdieu (2007) reforça a importância do capital cultural que os alunos oriundos das classes dominantes carregam com o sucesso escolar, na medida em que suas práticas e concepções sobre cultura escolar, sobretudo o conhecimento privilegiado a

respeito dos rituais e da dinâmica da escola, constituem um capital cultural específico. Esse capital cultural aumenta progressivamente em função do tempo de permanência na escola e também de sua própria cultura, sendo eles submetidos a uma dupla imersão, diversamente dos alunos das classes não dominantes, que não têm familiaridade com a cultura escolar nem a valorização do *habitus* escolar no contexto familiar.

O capital cultural da classe dominante é derivado do poder de compra do tempo livre dos filhos, já que, devido às condições econômicas, os filhos da classe dominante não necessitam adentrar precocemente no mercado de trabalho, dispondo de tempo livre e condições de acesso a diversas experiências e bens culturais.

O processo educacional é ainda influenciado pela cultura aristocrática dos educadores na elaboração de métodos pedagógicos direcionados à valorização da prática escolar e do *habitus* condizente com as classes dominantes, enaltecendo as desigualdades escolares. No processo avaliativo os estudantes aptos geralmente pertenceriam às classes dominantes, num sistema de ensino que transmite e exige (Bourdieu, 2007).

A escola, ao contrário dos defensores da corrente que apoiam sua função mediadora na igualdade de oportunidades, revela-se como mantenedora das desigualdades sociais e culturais, pois não basta o acesso das classes não dominantes à escola, quando, por meio de mecanismos de seleção social e cultural que permeiam seu interior, ela continua a frustrar o êxito desses alunos, sem considerar os diferentes contextos sociais e culturais. Há um otimismo pedagógico na educação como conservadora da cultura dominante, naturalizando os marcadores de exclusão social.

O processo educativo é complexo, social e historicamente marcado por diferentes interesses, concepções e dinâmicas. Tomando como base as palavras de Freire (1996), não é um processo neutro. A percepção dessa complexidade pelos professores requer que os conhecimentos científicos e históricos possam ser articulados de forma a permitir a ampliação de olhares, em uma perspectiva de aceitação ou de enfrentamento à realidade.

Segundo Arroyo (2013), representações sociais dos educadores interferem em suas representações pedagógicas, assim a perspectiva de formação dos professores pode ter relevante influência na forma como dialogam com suas percepções de mundo, de instituições e das pessoas. Nesse sentido, o diálogo inicial permeia o

contexto dos termos, mediante a compreensão de que esses são considerados corretos e ou vigentes, em função de valores e conceitos de cada sociedade e período histórico-social. A educação, consubstanciada em direito de todos e dever do Estado e da sociedade, demanda a formulação de novas estratégias de atendimento frente ao crescimento da consciência social desse direito e à escola, sobretudo nos setores populares, além do direito a mais tempo de educação (Arroyo, 2012).

Ao relacionar a compreensão dos termos, Loss *et al.* (2015) concebem a educação como processo formativo que integra o ser humano durante toda sua vida, em todos os lugares, tempos e espaços, de modo que a escola é apenas um dos territórios onde há a promoção da educação, com o sentido de maior comprometimento com o educar, transformando-se em centro epistemológico por excelência, onde ocorre a interação dos saberes.

Ao referenciar o acesso à educação no Brasil, Trezzi (2022) reflexiona a inexistência de uma política de Estado que contribua para a garantia e universalização do acesso, ressaltando as políticas e sua transitoriedade a cada governo, que reforça dualismos e desigualdades sociais que precisam ser repensados e transformados para se alcançar uma perspectiva mais humanizada.

De acordo com Bonamigo (2008), os processos de comoção social e de reavivamento da democracia buscam pontos de ruptura nos modelos da sociedade moderna. É da insatisfação das marchas, pacíficas ou não, que se move a reconstrução da dignidade humana, com pautas nas bandeiras da saúde, nos gastos públicos, nas lutas de gênero, dentre outras, tendo como pano de fundo dos instrumentos de controle social e a disputa da posse desses instrumentos.

Para Chrispino e Dusi (2008), a massificação da escola ampliou a convivência de alunos distintos e diferentes, o que naturalmente provoca conflitos que, quando não trabalhados, acarretam situações de violência. A educação é um processo socialmente complexo, moldado por múltiplos fatores e interesses, e que desempenha um papel importante na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Assim, a percepção da relevância da educação e da escola com relação ao enfrentamento às violências, sejam elas escolares ou não, torna-se importante, uma vez que o ambiente escolar é espaço para escuta das situações ocorridas inclusive, fora da escola, sendo também um agente no trabalho preventivo e no encaminhamento em casos suspeitos.

A educação e a escola desempenham papel fundamental na construção, enfrentamento e na transformação das dinâmicas, inclusive no que se refere ao enfrentamento às violências. Ao serem espaços de convivência e diversidade, podem influenciar as representações sociais e as práticas pedagógicas de forma tanto a reproduzir quanto a desafiar as desigualdades que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, o processo educacional transcende a transmissão de conhecimentos e informações e envolve um compromisso com a formação integral do ser humano, buscando desenvolver competências críticas que permitam aos alunos compreender e questionar as realidades sociais nas quais estão inseridos.

Pensar o enfrentamento à violência escolar requer conhecimento e a implementação de políticas públicas eficazes e embasadas em teorias e práticas que considerem as particularidades e as necessidades reais de cada comunidade e contexto escolar, permitindo a ampliação de perspectivas e estratégias pedagógicas que possam contribuir para a prevenção e enfrentamento das violências em suas múltiplas manifestações.

Essa busca pelo conhecimento, amparada por pesquisas, estudos e compreensão de outros aspectos e dimensões que possam estar relacionadas à violência, é o que se aborda na próxima seção.

2.2 VIOLÊNCIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Para a contextualização da violência, ancorou-se na percepção de pesquisadores de diferentes campos que evidenciam a complexidade da temática.

Conforme Abramovay *et al.* (2002a), a noção de violência é ambígua, pois sua percepção ocorre na multiplicidade de atos violentos, que devem ser analisados a partir das normas, das condições e dos contextos sociais e históricos.

Cavalcante e Minayo (2009) salientam que, apesar de não ser um problema médico típico, a violência apresenta-se como um problema social ao longo da história da humanidade. No que tange à violência, é uma questão social que ocorre nas inter-relações humanas, de difícil definição, porém, pode ser mapeada como um

[...]fenômeno humano, social e histórico que se traduz em atos realizados, individual ou institucionalmente, por pessoas, famílias, grupos, classes e nações, visando prejudicar, ferir, mutilar ou matar o outro, física, psicológica e até espiritualmente. No conceito de violência está incluída a ideia da

omissão, que aceita e naturaliza maus tratos ao outro individual ou coletivo (Minayo, 2009, p.135).

Ao contextualizar o estudo no campo da saúde, essa autora relata os impactos da violência nas morbimortalidades e das repercussões econômicas para a área de saúde, familiar e social. Elenca que a violência no Brasil é complexa e é preciso tratá-la em sua especificidade, pois os dados permitem compreender e interpretar os elementos importantes para a ação de uma sociedade em processo de democratização com tamanha diversidade de realidades (Minayo, 2009).

De acordo com Faleiros e Faleiros (2008), a violência está ligada às relações de poder, visto que existe uma relação intrínseca a todo poder, contudo nem todo poder está intrinsecamente associado à violência. O poder assume uma dimensão violenta quando se caracteriza como uma relação de força exercida por um indivíduo ou grupo que, visando a alcançar objetivos específicos e obter vantagens como dominação, prazer sexual ou lucro, estabelece uma dinâmica desigual.

Nesse sentido, os autores citados acima relatam a compreensão da violência como um fenômeno que, em situações concretas, não ocorre de forma excludente, mas, muitas vezes, cumulativa. Desse modo,

a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se presentes, além da exploração econômica, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral. Por fim, a violência simbólica estimula todas as formas de violência (Faleiros; Faleiros, 2008, p. 31).

A violência emerge quando o poder é exercido de maneira a criar dinâmicas desiguais e opressivas, buscando objetivos específicos e vantagens para o dominador. Essa dinâmica não ocorre de forma isolada, mas de maneira cumulativa, em que diferentes formas de violência se entrelaçam. Assim, uma análise abrangente da violência exige considerar as múltiplas dimensões em que ela se manifesta e a interconexão entre elas, pela ampliação de uma visão crítica das relações de poder e seus impactos na sociedade.

As diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes são apresentadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Diferentes formas de manifestações da violência e suas descrições

Formas de violência	Descrição
Violência estrutural	Refere-se à expressão das desigualdades, representada pelos altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes, tráfico de drogas, gangues, homicídios e acidentes.
Violência simbólica	Baseia-se em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem, como racismo e sexismo.
Violência institucional	Contextualiza-se a falta de cuidados em instituições de saúde, escolas e abrigos.
Negligência e abandono	Reflete-se na negação da existência, baseada na omissão, na rejeição, no descaso, na indiferença, no descompromisso e no desinteresse, resultando em diversas formas de abandono e descaso.
Violência física	Refere-se a marcas no corpo, variando em severidade, frequência e impacto físico e psicológico.
Violência psicológica	Compreende a destruição da autoimagem do outro, é uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados. Essa violência provoca traumas psicológicos que afetam o psiquismo, as atitudes e as emoções, traduzindo-se até mesmo na incapacidade da criança em interagir socialmente dentro das condições consideradas próprias de sua idade, podendo tornar-se passiva ou agressiva.
Violência sexual e suas formas	Apresenta-se no uso perverso da sexualidade do outro, violação de direitos e integridade física e psicológica.
Exploração econômica	Ocorre quando crianças e adolescentes são constrangidos, convencidos ou obrigados a exercer funções e a assumir responsabilidades de adultos.
Violência intrafamiliar	Praticada por familiares ou pessoas com autoridade sobre a vítima.
Violência extrafamiliar	Praticada por conhecidos ou desconhecidos, como vizinhos ou professores.
Violência pública	Refere-se a situações mercantilizadas, extrafamiliar, como a exploração sexual comercial, por exemplo; os autores da violência podem ser desconhecidos (clientes, internautas pedófilos) ou conhecidos (empregadores, gigolôs).

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Faleiros e Faleiros (2008).

Ao relacionar as diversas formas de manifestação da violência, os autores apresentados no Quadro 1, ainda abordam que ela pode ser cometida tanto por adultos (de ambos os sexos) como por outros adolescentes. Eles também discutem a caracterização dos espaços sociais com maior incidência de violência e as diferentes formas de ações agressivas. Atribuem características intensivas e extensivas à violência e argumentam que sua desarticulação somente será alcançada quando for

compreendida como “um dever social de todos, em uma rede de proteção integral” (Faleiros; Faleiros, 2008, p. 51).

Abramovay *et al.* (2002b) destacam a violência estratégica, que tem como finalidade a manutenção da norma sem a construção do consentimento por opção consciente, mas por conformismo como um estado de passividade. O conceito de violência, muitas vezes, é usado de forma indiscriminada para se referir a agressões, incivildades, hostilidades e intolerâncias.

Pesquisas recentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Castro *et al.*, 2001; Abramovay *et al.*, 2002a; 2002b; Minayo, 2006a; Minayo; Souza, 1999, 2003) classificam a violência em direta, indireta e simbólica, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Violência direta, indireta e simbólica



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Segundo o documento “A educação que protege da violência”, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2019), a violência e as violações de direitos perpassam a escola, que pode ser produtora ou impactada. O documento indica a importância e o papel da educação na proteção de crianças e de adolescentes, embora reconheça sua impossibilidade de enfrentar sozinha a

complexidade do fenômeno, indicando a necessidade de articulação e a participação de diversas políticas públicas.

As pesquisas de Faleiros; Faleiros, (2008); Chrispino; Dussi, (2008); Santa Catarina, (2015); Tessaro, (2022); Tessaro *et al.*, (2023); Silva, (2021); Undime, (2023) apontam que a violência afeta mais intensamente grupos específicos com incidência ligada à vulnerabilidade social, embora não esteja restrita a certos estratos sociais, econômicos, raciais e geográficos). Assim, entender as violências no sentido plural e social rompe com o discurso do senso comum, que atribui suas manifestações a pessoas ou a determinados grupos sociais, em regra com menor privilégio econômico.

A desconstrução da cultura das violências e o apontamento para uma cultura de paz exige reconhecer que as relações sociais preveem o conflito e a coesão porque essas são sínteses das diferenças.

2.3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES E LEVANTAMENTO DAS MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO

O cenário da socialização violenta de crianças e jovens no Brasil naturaliza os diversos contextos em que a violência se materializa: familiar, escolar, social, dentre outros. Há uma falsa percepção e absorção da ideia de que, na guerra do combate contra o crime, a segurança pública utiliza a violência para coibir a violência. Com apenas essa concepção, não há o debate apropriado para as causas, esquecendo o quão complexo e multifacetado é o fenômeno da violência.

A violência escolar pode ser entendida como qualquer forma de violência física, verbal, psicológica ou simbólica que ocorre dentro do ambiente escolar. Isso inclui agressões entre estudantes, de estudantes contra professores e funcionários, e até mesmo violência estrutural, como *bullying* e a discriminação (Santa Catarina, 2015).

Sposito (2001) analisou os dados quantitativos em torno da produção de teses e dissertações em educação sobre as relações entre violência e escola no Brasil após o ano de 1980. No referido trabalho, destacou que, apesar de incipiente, a produção evidencia a modalidade como ações contra o patrimônio (depredações, pichações) e formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos.

Ademais, apontou que, no exame da situação brasileira, alguns cuidados precisam ser considerados, uma vez que o uso indiscriminado do termo violência pode levar à culpabilização de apenas um polo, por isso argumenta que a pesquisa precisa

investigar os processos amplos que se estabelecem na expansão da escolaridade e, inclusive, a própria escola como campo de conflito.

É importante que os programas de prevenção e enfrentamento da violência escolar ampliem a definição sobre as variáveis que podem constituir a violência, incorporando reflexões sobre a realidade concreta da vida de estudantes e famílias, assim como questões de cunho político e ideológico.

Dessa forma, é preciso entender qual é a escola/educação que se tem hoje e a importância de se estabelecerem modelos e estratégias de mediação de conflitos, pois, muitas vezes, o conflito não nasce na escola, mas surge de outros contextos e somente aflora neste espaço, resultando em fenômenos atrelados a ataques violentos. O caso de um ataque a um centro de educação infantil na cidade de Blumenau/SC, pode ser adotado como exemplo, pois contribuiu para a produção generalizada do medo, mobilizando dos governos soluções imediatistas, sem uma visão global para lidar com as causas, apenas com o efeito.

A respeito da violência escolar, Chrispino e Dusi (2008) já justificavam a necessidade de aprofundamento da temática, diante dos eventos que se instalavam em todo o país e em todos os níveis de ensino. Trata-se de um problema antigo, real e concreto, que, quando subestimado, tende a se ampliar e apresentar maiores complicações. Por isso, as políticas públicas educacionais devem investigar as hipóteses do problema, para a proposição de ações concretas visando à solução ou à redução. A massificação da escola e a diversidade dos alunos trazem como consequência as divergências, contudo a escola não foi preparada para lidar com os diferentes, mas sim está habituada apenas com os iguais, fazendo com que as relações antagônicas se transformem em conflitos e resultem em casos extremos de violência.

Ao pensar a violência escolar, toma-se como referência o pensamento expresso por Stelko-Pereira e Willians (2010), que argumentam sobre a impossibilidade de uma definição simples, dada à complexidade das relações estabelecidas nesse espaço. Para as mencionadas autoras, “a violência escolar incorpora tanto a perspectiva mais explícita da violência, como agressão entre indivíduos, quanto à violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual”. Ressaltam nessa perspectiva,

a contextualização do termo mediante a identificação do local de ocorrência, das situações de violência, dos envolvidos, se estes são autores, vítimas e/ou

testemunhas de violência, da tipologia das ações de violência e da associação destes episódios a alguma especificidade como o *bullying* e o *cyberbullying* (Stelko-Pereira; Willians, 2010, p. 45).

Candido (2015) ressalta que a incidência da violência psicológica e da negligência como formas de violência são pouco discutidas nos diversos contextos em que a criança está inserida. Aponta, também, que as professoras têm dificuldade em discorrer sobre a negligência e que um possível cenário de subnotificações pode ser identificado, destacando-se a necessidade de uma capacitação atitudinal em relação a estratégias de enfrentamento de cunho intersetorial para que seja possível identificar e intervir nessas situações.

Rezende (2015) analisou as representações sociais dos docentes acerca da violência, compreendendo como esses significados, que são partilhados, norteiam suas práticas cotidianas no contexto da escola. Evidenciou que, apesar de os docentes se mostrarem conscientes do processo de precariedade das relações de trabalho, bem como das diversas formas de manifestações da violência, ainda prevalecem as medidas individuais de enfrentamento, enquanto que as estratégias coletivas que considerem uma perspectiva histórica e social, sejam pouco enfatizadas.

Compreender os fenômenos de violência é um esforço na direção da justiça social, partindo da concepção de que a educação é um dos caminhos em que os humanos alcançam um melhor entendimento de si e do mundo e traçam perspectivas para o coletivo. Por isso, o foco da escola e de seus profissionais, prioritariamente, deve atuar sobre os polissêmicos sentidos que os humanos vivenciam na presença de relações violentas, ressaltando a dimensão afetiva e sua re colocação no cenário escolar, mediando qualitativamente os saberes das ciências, das artes e da filosofia, para que a escola possa produzir a consciência de justiça social e compreender que, quando essa realidade não se efetiva para todos, a sociedade está diante de uma profunda violência praticada pelo campo educacional (Santa Catarina, 2015).

Segundo Candido (2015), a escola figura como lugar privilegiado para detecção de situações de violência, além de ser um espaço para sua prevenção. Ao refletir sobre um fenômeno tão abrangente, torna-se necessário abordar, como instrumento de reflexão dialógica, os conceitos sobre direitos humanos e a relação entre segurança pública e educação. Ressalta ainda, os diversos momentos e processos vivenciados na construção das políticas públicas que buscam assegurar o direito à educação em sua plenitude, no intuito de que a reflexão contribua para identificar em

que medida a articulação desses campos poderia contribuir para a compreensão e enfrentamento das violências.

A investigação de Vergna (2016) quanto ao discurso de educadores de uma escola e suas compreensões a respeito de conflito, indisciplina e/ou violência na escola, considerou alguns aspectos intrínsecos, como: a divergência de concepções da equipe gestora e dos professores, evidenciando uma não padronização para as atitudes tidas como indisciplinadas e/ou violentas na escola e a percepção individual de quem registrava determinando a situação e a tomada de decisão. Essa consideração levou à conclusão da existência de um discurso da valorização do diálogo como instrumento de solução para os casos de conflito, indisciplina e violência, fundamentado em relações de poder implícitas e enraizadas nas várias relações entre os diferentes segmentos.

Com relação à perspectiva de um trabalho integrado em diferentes áreas, aponta-se o estudo de Andrade (2016), que procurou conhecer as percepções e experiências de profissionais da saúde, educação e assistência social sobre a violência que envolve os adolescentes. Essa autora verificou que os profissionais da educação se encontram à parte das ações intersetoriais, com problemas estruturais e sobrecarga de trabalho, e, em alguns casos, sem o conhecimento dos serviços de apoio, apesar do empenho pessoal em favor dos adolescentes. Os profissionais do setor de saúde apresentavam-se dispostos em trabalhar com adolescentes, mas por vezes, sentindo-se sobrecarregados pelas demandas e burocracias estabelecidas pelos órgãos de apoio. Os profissionais da assistência social, mostraram-se mais familiarizados e engajados na consolidação de redes e ações de prevenção da violência. Os profissionais participantes desta pesquisa, apresentaram sugestões, tais como: a capacitação profissional; a contratação de profissionais; e, a importância de se trabalhar com a família, não só com o adolescente (Andrade, 2016).

A pesquisa de Silva e Assis (2018) apontou que, dentre as definições de violência escolar apresentadas pela maioria dos artigos pesquisados, a violência interpessoal e entre estudantes são as mais mencionadas, sendo que essa pode ser caracterizada por relações de opressão, intimidação, medo e terror. Outras concepções de violência escolar, como, por exemplo, a violência contra a escola e a deslegitimação da escola, que podem estar associadas à violência institucional e simbólica, são desconsideradas, assim como o enfrentamento da vulnerabilidade

social a partir da superação de enfoques setoriais e desarticulados das políticas sociais.

Almeida (2018) faz uma abordagem das concepções dos professores em torno do significado de violência escolar, tendo como premissa a fluidez conceitual do termo violência. O referido autor sugere que não há possibilidade de fixar o significado do termo e argumenta sobre a construção dos significados de forma discursiva e interessada. Em sua investigação, ele procurou compreender o significado de violência escolar pelos professores do Ensino Médio da rede pública de Mossoró/RN, por meio de entrevistas com docentes. Analisou as possíveis relações entre as percepções e a forma como os documentos oficiais e os livros didáticos tratam o tema. Por meio de estratégias de inter-relação, buscou compreender como se dá a construção de sentidos atribuídos pelos professores à violência escolar, desvelando que esse significado de violência foi se constituindo em um ambiente de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas, refletindo, assim, na percepção do professor.

Ao refletir quanto à violência escolar, Ristum (2010a) entende que pode ser expressada em várias modalidades: entre os alunos; do aluno contra professor; da escola e do professor contra o aluno; entre os profissionais da educação; do sistema de ensino contra a escola e o professor; do funcionário contra o aluno; do aluno contra o patrimônio da escola (depredação). As violências mais presentes no cotidiano escolar são as protagonizadas pelos alunos. O quadro abaixo aborda as percepções da violência para a supracitada autora:

Quadro 2: Modalidade de violência elencado por Ristum (2010a) (Continua)

Formas de violência	Descrição
Violência contra a escola	A desvalorização social e o empobrecimento do professor - neste aspecto a autora ressalta a necessidade de uma política de valorização da educação formal, que faça frente às precárias condições de trabalho e aos baixos salários dos professores aliados a baixos investimentos, ou a investimentos equivocados em sua formação profissional.
	A ação de pessoas ou grupos externos à escola refere-se a depredações, arrombamentos e roubos realizados por pessoas alheias às escolas. Evidencia-se o enfraquecimento dos laços entre escola e comunidade.

(Conclusão)

Formas de violência	Descrição	
Violência da escola	Violência simbólica - Trata-se da violência que a própria instituição escolar exerce sobre seus sujeitos, manifestando-se na reprodução de desigualdades sociais sob a aparência de neutralidade institucional.	
Violência na Escola	Refere-se às violências que ocorrem dentro do espaço escolar e envolvem relações diretas entre sujeitos (entre alunos, e entre alunos e adultos). Para a autora, é a forma mais visível e destacada pela mídia. Apresenta-se nas seguintes subcategorias:	Violência entre alunos-- Caracterizada por brigas, ameaças, agressões verbais e físicas, uso de armas e, especialmente, o <i>bullying</i> . Essa violência é naturalizada como “coisa de criança”, mas carrega implicações profundas na autoestima e na saúde emocional dos envolvidos.
Violência de aluno contra professor - refere-se a insultos, ameaças, intimidações e agressões físicas. Retrata a impotência dos docentes diante da indisciplina e perseguições em virtude de avaliações em que os estudantes tiram notas baixas.		
Violência de aluno contra funcionário - são menos citadas, referem-se a relatos de ameaças a porteiros e servidores. Reflete a fragilidade das relações de autoridade e a sensação de impunidade.		
Violência de aluno contra a escola- caracteriza-se em manifestações de vandalismo, na destruição do patrimônio escolar (pichação, quebras, apagões, furtos). Para a autora, revela a alienação dos estudantes em relação à escola e a ausência de sentimento de pertencimento.		
Violência do professor contra aluno - essa manifestação envolve: violência psicológica: (humilhações, castigos vexatórios, comentários pejorativos) e violência física (tapas, empurrões, puxões de cabelo) ainda presente nas escolas, especialmente nos anos iniciais.		

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Ristum (2010a, p.65-93).

Segundo Ristum (2010a) para além da identificação dos tipos de violência é necessário compreender a responsabilidade institucional da escola na produção e manutenção da violência escolar. Assim propõe romper com as leituras apenas

“sociologizantes” (que culpam o contexto social) ou “psicologizantes” (que culpam o indivíduo), e estabelecer uma abordagem relacional e institucional, por meio da qual a escola possa refletir sobre sua cultura organizacional, suas práticas pedagógicas e suas relações de poder. A violência escolar pode ser definida como “toda e qualquer ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a seus membros ou a comunidade escolar” (Carvalho; Anjos, 2021).

No relatório mundial sobre a situação da violência escolar e do *bullying* (Unesco, 2019) observa-se uma análise detalhada das causas, consequências e possíveis soluções para esses problemas. Enfatiza-se que a violência escolar, incluindo o *bullying*, é um fenômeno global que afeta milhões de crianças e adolescentes, prejudicando seu bem-estar, desenvolvimento, desempenho escolar, ocasionando nesses, como consequência, ansiedade, depressão, baixa autoestima e até mesmo suicídio.

Esse relatório manifesta a necessidade de incentivar a adoção de abordagens preventivas e interventivas baseadas em evidências, que promovam a cultura de paz, o respeito pelos direitos humanos e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os alunos. Além disso, ressalta-se a importância de se criarem ambientes escolares seguros e inclusivos, onde todos os estudantes se sintam respeitados e apoiados. Para isso, recomendam-se ações integradas que envolvam políticas públicas, formação de professores, participação da comunidade escolar e monitoramento contínuo.

Tessaro (2022) realizou a análise da trajetória teórico-metodológica de um programa de formação para os profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs, a fim de observar a condição de intervenção desses em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentre eles os relativos às violências, particularmente, ao *bullying*. Os dados em relação a esse e a outras manifestações de violências indicam a insegurança dos profissionais da educação em lidar com essa problemática, portanto, ressaltam que, entre as estratégias de enfrentamento e prevenção do problema, evidencia-se a necessidade de planejamento de processos formativos envolvendo os profissionais que participam do coletivo escolar.

A necessidade de revisão da forma como as relações cotidianas têm sido pautadas na superação das violências presentes na sociedade reflete que, muito mais do que o conteúdo ensinado, a forma como se educa interfere ou determina o grau e

a reprodução da aprendizagem, demonstrando que é preciso a produção de mudanças nos processos de socialização a fim de minimizar os índices de violência.

Conforme destacado no documento “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”, elaborado pelo grupo de trabalho de especialistas em violências nas escolas, estabelecido pela Portaria nº 1.089, de 12 de junho de 2023, para o enfrentamento da violência nas escolas, é necessário que o ambiente escolar seja acolhedor e democrático, ou seja, a escola não pode ser espaço de controle e cerceamento do direito à educação cidadã, outrossim

a escola não pode, para enfrentar as violências, recorrer aos mesmos elementos da barbárie que produz o fenômeno violento e o alimenta. Ou seja, a escola deve ser gerida por profissionais da educação com formação inicial e continuada adequada, com currículos voltados para a formação humana emancipadora e desmistificadora das condições que mantêm as violências estruturais. Por isso, o enfrentamento da violência deve ser considerado uma tarefa coletiva, necessária para que a escola seja um lugar no qual se constrói a sociedade que desejamos, baseada no respeito mútuo (Brasil, 2023a, p. 61-62).

Deslandes (*apud* Amarante, 2023) classifica a violência nas escolas em três vertentes: violência contra as escolas, envolvendo aspectos como a depredação e ataques aos prédios escolares e a seus profissionais; violência nas escolas que reúne fatores como as situações de *bullying*, de agressões entre membros da comunidade escolar e seu entorno e a violência da escola como instituição social, que produz discriminações.

Ristum (2010b) destaca que o *bullying* tem se tornado uma das formas de violência escolar que mais preocupam pais e educadores, por sua frequência elevada, sua diversidade de manifestações e pelos impactos negativos tanto para quem sofre quanto para quem pratica ou presencia essas agressões. A autora enfatiza que o bullying envolve relações marcadas por intencionalidade, humilhação e desigualdade de poder, o que revela um problema social nas interações interpessoais entre estudantes.

A revista Educação Municipal da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), na edição de 2023, expressa, na capa e na matéria “Brasil se une para levar paz na escola”, a preocupação com esse problema complexo e multidimensional:

Cada vez mais os traços de uma sociedade afetada por discursos de ódio, aliados a uma cultura armamentista e a uma avalanche de *fakenews* têm se

refletido dentro das salas de aula, como demonstram os recentes ataques que comprometem a segurança e a proteção no ambiente escolar. Pais, professores, dirigentes do setor, as três esferas de governo e a sociedade estão mergulhados em discussões sobre as estratégias necessárias à reversão dessa realidade, para que a escola possa se reafirmar como espaço de socialização, aprendizados, troca de experiências e convivência (Undime, 2023, p. 23).

Nesse sentido, destaca-se a importância de ações coordenadas, entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade, de políticas públicas que incentivem a colaboração intersetorial, a implementação de programas de prevenção à violência e o apoio a escolas em áreas vulneráveis. Entre as estratégias estabelecidas como linha de ação pelo Ministério da Educação (MEC), encontram-se: orientações e recomendações para as redes de ensino; formação (virtual) para implementação dessas ações; apoio para a implementação do atendimento psicológico; e, projeto de promoção de um território de paz.

Segundo a Undime (2023), o policiamento armado e ostensivo dentro das escolas não resolve o problema; pois dentre os aspectos evidenciados, está a questão que esses profissionais não são preparados para esse tipo de atuação. Relaciona, ainda, a criação de Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) cujo objetivo consiste em “levantar dados e informações que possam subsidiar políticas públicas voltadas à proteção do ambiente escolar e de promoção da cultura de paz nas escolas”. A matéria apresenta como argumento que as características como o exacerbamento da masculinidade, de racismo e homofóbicas foram acentuadas no período pós-pandêmico e contribuem para o agravamento das situações de violência.

Em 2023, o MEC lançou a cartilha “Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar” como um documento que visa a orientar toda a comunidade escolar. A publicação é uma iniciativa das ações desenvolvidas pelo GTI. A cartilha apresenta orientações para os entes federados, redes de ensino e outras instituições de ensino, relacionando estratégias e programas de prevenção, intervenção, resposta imediata e pós-venção² e informa os canais de denúncias criados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública e pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Em pesquisa de revisão de literatura sobre violências escolares em artigos nacionais publicados em periódicos qualificados, Chrispino, Melo e Chrispino (2024)

² Referente aos cuidados prestados aos enlutados por suicídios e por atos de violências em escolas e universidades (Undime, 2023).

relatam que a violência escolar é um tema interdisciplinar, pois possui interrelações nas áreas de Educação, Psicologia e Saúde. Na pesquisa realizada, o *bullying* é o tema que aparece com maior frequência ou interesse de pesquisa, enquanto a formação de professores e a mediação de conflito escolar aparecem com baixa frequência e não são referenciadas como relevantes na análise de rede social.

No que tange às políticas públicas, pode-se destacar que o reconhecimento da Educação na perspectiva do direito se correlaciona à ponderação das necessidades eminentes, emergências no âmbito democrático. Mastrodi e Ifanger (2019) apontam as diversas definições de políticas públicas, que, mais que um dever ou finalidade de promoção de direitos sociais (proteção normativa), deveriam ser compreendidas e avaliadas a partir de sua função. Assim, as políticas públicas voltam-se a um objetivo traçado e, por melhor que sejam, não são eternas, uma vez que concebem como impossível ao Estado “prover atos em benefício de pessoas por prazo indeterminado e de forma universalizada, sem exigir contrapartidas pela prestação do serviço”. Os autores argumentam que, embora possa haver direitos sociais mediante contrapartidas, tais direitos deveriam ser promovidos por meio de ações estatais contínuas, ininterruptas e universalizantes (Mastrodi; Ifanger, 2019, p. 16).

No campo das políticas públicas, Cury (2023), ao relatar a importância da sociedade civil e do direito à educação e a educação como direito, afirma a importância do estabelecimento de leis e contratos sociais orientados na palavra. O fortalecimento das instituições e a compreensão da educação como direito precisam ser constantemente reafirmados para o fortalecimento da sociedade democrática.

O aprofundamento da democracia pressupõe “o enfrentamento das desigualdades sociais, historicamente corroboradas no sistema educacional por meio da entrada tardia e em geral, em condições adversas das camadas populares na escola” (Moll, 2012, p. 130). Com base nas afirmações de Carbonari (2012), o processo de formação de sujeitos de direitos cooperativos com práticas de promoção da dignidade humana e com consciência da necessidade de resistência às formas de violação é o que constitui a educação.

Vale pontuar que os programas de prevenção à violência escolar precisam estar contextualizados com a realidade local escolar, na medida em que a violência deve ser compreendida a partir do contexto social e cultural que a atravessa. Caso contrário, os programas de prevenção à violência poderão contribuir para segregar, excluir e marginalizar pessoas ou grupos que já são rotulados como diferentes.

2.3.1 A violência: um olhar documental das legislações e políticas

A constituição da sociedade civil, de acordo com Cury (2023), assegura o direito à educação, direito esse que não estava presente no denominado estado de natureza. Nesse, há a ausência da sociedade como tal, ou seja, onde há prevalência da força como direito e o estado civil como sociedade mais evoluída, onde o direito da força se impõe sobre a força do direito. É com a sociedade civil que surge a necessidade de se pensar a educação como formação cidadã, um processo comum por meio de conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade, nesse ponto, estabelecendo as regras do jogo e a necessidade de respeito à alteridade.

O processo educativo surge do impulso interventor do Estado para que o indivíduo possa se autogovernar, com liberdade e capacidade de participar de uma sociedade de pessoas livres, iguais e amigas. Embora, como argumenta Trezzi (2022), a existência das leis não assegure seu cumprimento, elas têm papel importante na constituição social.

Assim, ao buscar relacionar as legislações e os documentos com ligação à temática dessa pesquisa, tem-se como foco a identificação dos principais documentos que abordam a violência e suas representações no contexto educacional, a fim de pensar formas de enfrentamento, especificamente as articuladas ao contexto educacional e às ações e funções dos professores. No Quadro 3, relacionam-se as principais legislações e documentos em âmbito nacional:

Quadro 3 - Legislações e Documentos em âmbito nacional voltados ao enfrentamento a violência escolar (Continua)

Ano	Lei	Descrição
1988	Constituição Federal	Busca assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

(Continuação)

Ano	Lei	Descrição
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
2009	Decreto Presidencial nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 ^a	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)-3 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm#:~:text=Uma%20das%20finalidades%20do%20PNDH,sobre%20Direitos%20Humanos%20no%20Brasil
	Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH) 2009b	Aprofunda questões do PNDH e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da sociedade brasileira pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf
2010	Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010.	Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf
2014	Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014 –2024.	O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf
	Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024	Plano Nacional de Educação (2024-2034) - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf
	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na formado Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm .

(Conclusão)

Ano	Lei	Descrição
2015	Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.	Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (<i>Bullying</i>). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
2018	Lei 13.663/2018	Altera o artigo 12 da LDBEN (Brasil, 1996). Inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm
2023	Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023	Autoriza-se o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14643.htm#art1%C2%A72
2024	Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024	Institui as medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto- Lei n 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis n. 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos) e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm
	Decreto 12.006, de 24 de abril de 2024b	Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei 14.643, de 02 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12006.htm

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em âmbito nacional, as legislações orientadas no campo dos direitos humanos e fundamentais elencam a garantia do acesso e direito à educação como direito subjetivo de toda pessoa, considerado direito fundamental e componente indispensável da dignidade humana.

A questão da violência, citada inicialmente na Constituição Federal de 1988, surge ao preconizar o direito a não discriminação e aos preconceitos, à redução das desigualdades e à construção de uma sociedade justa e igualitária, bem como no dever da família, sociedade e do Estado em assegurar a proteção integral da criança

e do adolescente, mantendo-os livres de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente concebe as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Para operacionalização da proteção integral prevê-se a integração dos órgãos e instituições públicas, além da sociedade civil, com o objetivo de proteção, responsabilização por ação ou omissão de violação de direitos.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o direito à educação esteja pautado nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. Para que isso ocorra, o ensino deverá ser assegurado em igualdade de condições para acesso e permanência, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; além do respeito à liberdade e apreço à tolerância.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) expressa o posicionamento e o compromisso do governo com a efetivação de uma política pública voltada a essa temática, sendo criado em 2006, com significativa participação popular, servindo de referência para atuação no tema, adotando como compreensão: “A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos” (Brasil, 2007, p. 11).

Para isso, as instituições de ensino devem promover medidas de conscientização, de prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) e estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

No ano de 2023, foi criado o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), que atua na produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência na escola, na sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar, na promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz, na prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas, nos termos de regulamento e na prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno.

O estado de Santa Catarina também procura amparar as estratégias e iniciativas de prevenção e enfrentamento da violência, como se apresenta no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Legislações e Documentos em âmbito estadual voltados ao enfrentamento a violência escolar (Continua)

Ano	Lei	Descrição
1998	Proposta Curricular de Santa Catarina	Apresenta textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de Magistério. Disponível em: https://www.iq.usp.br/palporto/T6a_PropCurricularSC_Principios1998.pdf .
2008	Lei nº 14.408, de 10 de abril de 2008	Que instituiu a Política de Prevenção à Violência Disponível em: https://leis.alesec.sc.gov.br/html/2008/14408_2008_Lei.html
2009	Lei 14.651, de 12/01/2009	Instituiu o “Programa de Combate ao Bullying” de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado Disponível em: https://leis.alesec.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html
2014	Proposta Curricular de Santa Catarina	Mostra as diretrizes curriculares para nortear o planejamento dos currículos de suas redes de escolas estadual e municipais. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf
2015	Caderno Pedagógico: reflexões para implementação da política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola	Apresenta os subsídios para implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola e dos debates sobre educação e prevenção e educação em direitos humanos, no Plano Estadual de Educação decênio 2015-2024 e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola

(Conclusão)

Ano	Lei	Descrição
2018	Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola	Apresenta textos referentes a prevenção, atenção e atendimento a violência na escola. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola
2019	Currículo Base do Território Catarinense	Propõe o currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense
2023	Lei Complementar nº 826, de 20 de abril de 2023	Institui-se o Programa Escola Mais Segura e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-826-2023-santa-catarina-institui-o-programa-escola-mais-segura-e-estabelece-outras-providencias .

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014) destaca que o trabalho com crianças e adolescentes nas escolas, desenvolvido pelos NEPREs, tem como foco primordial a prevenção e a orientação, tendo a diversidade como princípio formativo, para minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, à de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos.

O referido documento enfatiza a necessidade de que o ensino seja pautado no reconhecimento, na valorização da diferença e no fortalecimento das identidades, considerando-se que os sujeitos sociais são constituídos de múltiplas identidades. Por isso, a escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e do combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias.

A Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola, implantada no ano de 2018, ocorreu após a investigação, pela Secretaria de Estado da Educação, das manifestações atreladas aos fenômenos das violências no âmbito escolar, no ano de 2010, mediante a aplicação de questionários aos gestores

de 1.350 escolas estaduais. O questionário abordou a percepção dos gestores sobre a existência ou não de violências, a intensidade e a classificação, locais de ocorrência, pessoas envolvidas, uso de algum tipo de substância psicoativa e informações quanto à incidência, estratégias de intervenções e dificuldades para o enfrentamento do fenômeno no âmbito da escola. Os dados obtidos possibilitaram a classificação do fenômeno das violências nas escolas, predominando a ocorrência de *bullying* seguido da depredação do patrimônio público.

Na pesquisa, verificou-se, ainda, a deficiência na articulação em rede para o atendimento não somente da criança e do adolescente, mas também dos trabalhadores da educação e das famílias, bem como as dificuldades da própria unidade de ensino em trabalhar o fenômeno, que resultou na proposição e efetivação do NEPRE, com o objetivo de fomentar ações em rede intersetorial, visando promover uma educação em e para os direitos humanos na Educação Básica.

Os NEPREs são compostos por um(a) coordenador(a), técnicos e técnicas da Coordenadoria Regional – Gerências, conforme a composição da estrutura, identificando profissionais nas áreas de psicologia, sociologia, pedagogia e assistência social para formar uma equipe multidisciplinar, gestor(a), representantes de alunos, representantes de pais e representantes de lideranças do entorno da escola, tendo como principais atribuições:

Implementar e avaliar sistematicamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola; Articular as ações do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) com as entidades democráticas da escola (Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores (APP), Grêmios Estudantil); criar na escola um espaço de referência para:

a) ouvir e considerar as falas sobre violências, quer sejam feitas em sala de aulas, na sala da gestão escolar ou de outros funcionários, privilegiando-se os espaços coletivos;

b) atender, com atenção, às demandas das famílias que procuram a escola para comunicar problemas de violências enfrentados por seus filhos, inclusive as que ocorrem no entorno da escola;

c) oportunizar o conhecimento e discutir, junto com professores, funcionários, alunos e pais, as legislações atinentes ao tema, inclusive a Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009, que institui o Programa de Combate ao Bullying; fomentar a inclusão da temática Violências no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar, para ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento, aliando saberes científicos à formação cidadã;

Articular com entidades do entorno da escola e no município para a constituição de rede de atendimento; elaborar Plano de Ação anual para a implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, bem como outras demandas sociais;

Envolver os estudantes em ações coletivas (esportes, atividades culturais, entre outras) para, no caso de agressor, canalizar sua violência para estas atividades, e, no caso da vítima, estimular sua autoestima; utilizar e estimular

a criação de grêmios ou de entidades estudantis, para a mediação de conflitos, situando-se como multiplicadores dos valores humanos; Incentivar o protagonismo infantojuvenil, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o exercício do direito à participação nas ações pedagógicas, para que possam atuar como sujeitos transformadores da realidade (Santa Catarina, 2018, p. 20).

Importante ressaltar que as medidas de prevenção, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 70) são aplicáveis a todas as pessoas como responsáveis na prevenção de ocorrências de atos violadores dos direitos das crianças e adolescentes. Embora, a família continua sendo a primeira instituição responsável pela educação e proteção, a sociedade civil e ao Estado, por meio das diversas instituições, dentre elas a escola, também tem papel fundamental na formação quanto a valores humanos e oportunidades de exercício da cidadania.

Em nível municipal, apontam-se no Quadro 5, os documentos e as leis que se articulam à temática em cena:

Quadro 5 - Legislações e Documentos em âmbito municipal voltados ao enfrentamento a violência escolar

Ano	Lei	Descrição
2015	Lei nº 2.239, de 12 de junho 2015.	Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Disponível em: https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/leis/redacoes/82777236000101/consolidadas/Lei-02239-2015 https://ponteserrada.sc.gov.br/uploads/sites/458/2023/03/Plano-Municipal-de-Educacao-2015-2016.pdf
2018	Lei nº 2.340, de 4 de setembro de 2018	Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação do Município de Ponte Serrada, conforme especifica. Disponível em: https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/leis/redacoes/82777236000101/consolidadas/Lei-02340-2018
2022	Currículo Municipal	Currículo Municipal de Ponte Serrada: Uma Construção Coletiva. Disponível em: https://ponteserrada.sc.gov.br/uploads/sites/458/2024/05/Curriculo_EF-_versao_final-atualizada-revisao.pdf

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No contexto municipal, o Plano Municipal de Educação prevê fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, a permanência e aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das

situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

Nesse ponto, a questão da prevenção e enfrentamento da violência está atrelada à garantia de condições adequadas de aprendizagem, considerando que o ambiente escolar deve ser local de troca de interações com respeito às diversidades. Em que pese estar vinculada à questão da vulnerabilidade econômica, ao referir-se aos beneficiários dos programas de transferência de renda, não deve ser vista como a única origem das violências, como se estas ocorressem apenas nesse estrato social.

O Sistema Municipal de Ensino, disposto na Lei nº 2.340 de 2018, estabelece dentre os princípios da educação escolar:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, visando à garantia de aprendizagem;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, expressar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- V - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - valorização dos trabalhadores na educação;
- VII - gestão democrática do ensino público;
- VIII - qualidade social da educação escolar;
- IX - promoção da integração escola-comunidade;
- X- garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo;
- XI - valorização da experiência extra-escolar;
- XII - a valorização e promoção da vida;
- XIII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XIV - construção do conhecimento a partir de perspectiva interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade e as práticas sociais.
- XV - Formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática;
- XVI - o pleno desenvolvimento do sujeito e o seu aperfeiçoamento para a produção e difusão do saber e do conhecimento;
- XVII - respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio público;
- XVIII - a conscientização do cidadão para a efetiva participação social e política (Ponte Serrada, 2018).

Já o Currículo Municipal de Ponte Serrada considera a necessidade de que a escola seja uma instituição acolhedora, inclusiva, rompendo com a ilusão da homogeneidade e provocando, quase sempre, uma crise de identidade institucional, mas uma crise necessária à construção da equidade como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação, condição que

favorece o combate às práticas de preconceito, extremismo, intolerância, homofobia, fascismo, xenofobia, misoginia, racismo, machismo e violência. Dessa forma, aponta-se para a diversidade como princípio educativo nas diversas áreas do saber e a necessidade de aprofundamento no tratamento dessas questões que interferem no respeito às diferenças e são vetores que podem evoluir para situações de violência escolar.

O levantamento documental evidenciou a existência de legislações e dispositivos normativos. A Constituição Federal de 1988 ampara a educação como um campo de promoção de direitos e garante que o espaço escolar seja um ambiente de construção da dignidade humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) marca a abordagem dos direitos da infância e juventude, reafirma o direito à proteção integral, à convivência familiar e comunitária e à educação livre de violências. As legislações correlatas, como, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incentivam a inserção curricular de práticas pedagógicas voltadas à cultura de paz, à resolução de conflitos e ao respeito à diversidade.

As ações que derivam dessas normativas se alinham a uma perspectiva restaurativa, que busca a mediação dos conflitos e o fortalecimento dos vínculos escolares, como evidenciado nas pesquisas de Queiroz (2019) e Jele (2021), as quais apontam a justiça restaurativa como ferramenta formativa e transformadora.

No sentido de legislações de viés punitivo e protecionista, cujo enfoque recai mais sobre o controle da violência, destaca-se a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), prevendo ações de conscientização, prevenção e enfrentamento, mas também reforçando mecanismos de responsabilização direta dos agressores. Assim, ao visarem à proteção essas, legislações podem limitar a dimensão pedagógica do conflito, deslocando-o do campo da aprendizagem para o da repressão.

Conforme argumenta Jele (2021), as abordagens punitivas contradizem os princípios da justiça restaurativa, ao promoverem um modelo disciplinar que desestimula a corresponsabilidade e a construção coletiva de soluções. Em outras palavras, quando a violência é tratada apenas como desvio de conduta, perdem-se as oportunidades educativas e relacionais que ela pode oferecer, dentro de uma perspectiva formativa.

Nesse sentido, ao observar legislações e documentos, pontua-se a necessidade do conhecimento para a compreensão do fenômeno, bem como a proposição e implementação de estratégias de enfrentamento mais adequadas a cada contexto.

2.3.2 Educação em direitos humanos, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz: possíveis estratégias

Entre os aspectos observados nas pesquisas anteriores, destacam-se as mediações e estratégias para a prevenção e o enfrentamento da violência escolar, dentre elas a educação em direitos humanos, a mediação de conflitos e a promoção de cultura de paz. A relevância dessa abordagem expressa-se nos documentos da Unesco, nas pesquisas e literaturas e, inclusive, em iniciativas de organizações privadas, como o Instituto Aurora e o Instituto Airton Senna.

A cultura de paz está intrinsecamente ligada à educação, sendo necessárias ações de fortalecimento da consciência sobre a importância de promover a transição de uma cultura de guerra para uma cultura de paz. A educação possibilita a formação democrática e desse modo, pode promover o respeito às identidades (nacionais, raciais, religiosas, de gênero e geração, dentre outras) e à diversidade, ou seja, a democratização do conhecimento está vinculada à emancipação das pessoas. Logo, a cultura de paz é construção permanente e cotidiana, que pressupõe participação e reconhecimento da diversidade, respeito e tolerância, redução das desigualdades e injustiças sociais (Noletto, 2008).

Segundo essa autora, o conceito de cultura de paz foi formulado no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens, realizado na Costa do Marfim, em 1989. A iniciativa está relacionada ao contexto da queda do Muro de Berlim e do desaparecimento das tensões relacionadas à Guerra Fria.

Dentre as controvérsias que surgem quando se fala de educação em direitos humanos, destacam-se as críticas quanto ao ensino escolar. Há quem defenda que a escola não deveria educar para os direitos humanos, mas sim formar profissionais competentes e aptos ao mercado de trabalho; outros argumentam que os motivos são os mesmos que levam a educar para a cidadania, e para os valores, como a educação moral e cívica, e a educação para a paz. Ainda, há quem considere que a escola deve evitar o ensino de ideologias que atentem contra a ordem, promovendo uma educação

ideológica estranha à escola, que deveria ser científica (Carbonari, 2012). Esse autor defende que é preciso educar em direitos humanos para formar sujeitos sustentáveis (em sentido amplo), para participar e para dizer, tornando a democracia centrada na alteridade e formar para a justiça e a paz, assim como o processo educacional humanizado.

Para Guiggi e Kavaya (2010), os exercícios de poder estão intimamente relacionados à produção social da violência individual e coletiva, bem como às produções simbólicas e materiais. Assim, diante das demandas, o aprofundamento do respeito às diferenças e identidades faz-se necessário para compreender como as desigualdades contribuem para os processos de produção de violência. Esses autores instigam, entre outros questionamentos, a pensar: “E como estimular o indivíduo à obediência sem provocar sujeições às situações postas pela autoridade de poder e mando” (Guiggi; Kavaya, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva, a compreensão da autoridade como manifestação de poder expressa por Guiggi e Kavaya (2010) enaltece a importância de compreender como as diferentes formas e instâncias de poder afetam o processo educativo. Ainda, é por meio de uma educação que permita que os sujeitos afirmem sua posição como sujeitos de direitos que se promoverá a cultura dos direitos humanos, desmistificando a banalização e moralização carregada de ideologias discriminatórias.

Os sujeitos devem conhecer seus direitos humanos e os exigir inclusive para qualificar o estado democrático de direito, provocando mudanças na ordem moral, social e política. Assim, se a educação integral tem por finalidade o conjunto e a integralidade do ser humano, há uma profunda integração entre a dimensão de sujeitos de direitos. A educação em direitos humanos surge na construção de compreensões e práticas com conteúdo central na dignidade humana, constituindo-se no próprio direito de aprender, não sendo possível pensar direitos humanos dissociados do processo educativo (Carbonari, 2012).

Refletindo teoricamente acerca da compreensão das violências, observa-se que a educação integral, permeada por práticas em direitos humanos, pode contribuir para a minimização dos eventos de violação de direitos. Como propõe Carbonari (2012), tais práticas, ao serem exploradas adequadamente no ambiente diverso da escola, podem contribuir com a construção de novos olhares e perspectivas com relação a diferentes temáticas e aspectos propulsores de posturas de intolerância e de violência.

Silva e Assis (2018) realizaram levantamento bibliográfico quanto à prevenção da violência escolar, categorizando os estudos de acordo com seu objetivo principal em três grandes eixos: estudos voltados para ações de prevenção e enfrentamento desenvolvidas pelo poder público ou pela própria escola; estudos sobre programas de prevenção e enfrentamento; e artigos que realizavam revisão da literatura quanto à qualidade e à efetividade dos programas de prevenção. Observou-se o predomínio de estudos de avaliação de programas de prevenção da violência de cunho quantitativo e que consideram a definição de violência escolar como interpessoal entre estudantes. Para as autoras, as discussões presentes nos artigos estudados contribuem para fomentar o desenvolvimento de estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar a partir do incentivo de práticas democráticas na escola e negociação de conflitos.

A articulação reflexiva desses conceitos remete à percepção de eventos que estabeleçam uma trama maior, cujas linhas e atuações entremeiam-se em uma espécie de tecido na composição da sociedade. Nesta conjuntura, o entendimento de um requer a compreensão dos outros, uma vez que o seu entendimento isoladamente não permitiria uma percepção adequada do processo dinâmico e dos movimentos que são exercidos social e historicamente.

Lopes (2015) investigou as dificuldades intraescolares para efetividade da cultura de paz na escola e as estratégias realizadas na escola de promoção da cultura de paz, bem como as percepções de violência e paz a partir dos relatos dos professores e grupo gestor. O autor relata a emergência das categorias temáticas: os desafios de conceituar a paz e sentir a violência; transdisciplinaridade e integralidade no contexto da efetividade da cultura de paz; as dificuldades intraescolares quanto às propostas de ação. A partir do entendimento dos docentes e gestores, propostas de ações foram oferecidas e mostraram-se favoráveis à continuidade da construção da paz.

Com relação à presença de equipes interdisciplinares dentro da escola como fator de prevenção e enfrentamento da violência escolar, fato importante foi a ênfase dada a questões como interdisciplinaridade e intersetorialidade como instrumentos que possam contribuir para o processo de prevenção e enfrentamento da violência escolar. Ainda que seja tema relevante para o debate contemporâneo, é mencionada por poucos artigos (Mendes, 2011).

Costa (2014) dialoga a respeito das diferentes manifestações de violência na escola que vão desde a violência simbólica, verbal até a física. Esse estudo permitiu ao autor concluir que as teorias do desenvolvimento moral, tanto em sua parte teórica quanto metodológica, têm se tornado fundamentais na busca de diálogos que promovam mais amadurecimento de conceitos como: a dignidade, a justiça, a bondade, a solidariedade e o respeito a outros seres humanos, com o intuito de promover uma educação pacificadora e, dessa forma, anular significativamente a violência e sua banalização, sobretudo nas escolas.

Para Chrispino e Santos (2011), as causas dos conflitos nas escolas têm como fator a falta de respeito às diferenças, por isso buscam classificar os conflitos escolares para melhor entendê-los e, conseqüentemente, formular políticas eficazes para solucioná-los. Destacam a necessidade de suprir lacunas na formação de professores e gestores, especialmente em temas relacionados à legislação, de forma que a escola e seus agentes assumam um papel mais ativo na mediação de conflitos, em vez de recorrerem ao sistema judiciário.

A organização de políticas públicas focadas na redução da violência escolar e na promoção da cultura de paz envolve a participação de diversos atores sociais e políticos. Os autores afirmam, neste sentido, que há duas demandas: a formação de mediadores de conflitos escolares e a implementação de políticas de ensino que incorporem atividades didáticas capazes de diminuir a violência e promover a construção de consensos. Tais demandas estão baseadas em três premissas estratégicas: antecipação dos conflitos, simulação dos possíveis cenários e análise das alternativas e suas conseqüências. Essas estratégias visam a preparar os estudantes para lidar racionalmente com os conflitos, enfatizando a relação entre escolhas e desfechos, com o intuito de reduzir a violência e promover um ambiente escolar mais harmonioso (Chrispino; Santos, 2011).

Os supracitados autores ainda relacionam a relevância de uma escola pacífica (alcançada quando a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar); uma aula pacífica (amparada em um conjunto de procedimentos e dinâmicas de aula que privilegiam o aprendizado cooperativo e a prática efetiva dos princípios que contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de mediação de conflitos); e, enfoques curriculares (conjunto de atividades curriculares com objetivos

de produzir conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam mudança de comportamento de estudantes em torno do tema) (Chrispino; Santos, 2011).

Como ações de ensino, os autores sugerem ações curriculares efetivas, que podem contribuir para a redução da violência escolar e para a implantação das culturas de mediação e de paz, orientadas por três técnicas de ensino: a controvérsia controlada (exercício de construção de consenso a partir de debate planejado baseado em posições conflitantes); o uso de dilemas sociais (situação embaraçosa em que os indivíduos se encontram quando há uma oposição de duas teses, de tal modo que, se uma delas é verdadeira, a outra terá de ser considerada falsa); e a dramatização (recurso de ensino que permite ao aluno colocar-se no lugar das pessoas a partir da representação dos distintos papéis). Essas atividades podem colaborar para que a escola alcance seus reais objetivos, quer seja, acolher, acompanhar e oferecer ferramentas para observar a diversidade (Chrispino; Santos, 2011).

Silveira (2024) chama a atenção quanto à cultura de ódio, presente em espaços públicos e privados, com a intencionalidade baseada em valores opostos à pluralidade e aos direitos humanos e que também se apresenta na escola, muitas vezes despercebidamente ou naturalizada. O enfrentamento da violência na escola demanda ações de diferentes níveis e atores, inclusive com o fortalecimento da educação em direitos humanos, que teve algumas estruturas descontinuadas durante o último governo. Além disso, é preciso pensar na prevenção de violência em todas as instâncias que incluem as práticas escolares do cotidiano (gestão democrática, educação midiática e em direitos humanos) e o envolvimento de todas as políticas públicas: saúde, cultura e assistência social, uma vez que a desigualdade social e a precariedade no acesso a serviços públicos de qualidade contribuem para a descrença e a ausência de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

De acordo com os textos mencionados, várias estratégias têm sido propostas e implementadas para combater a violência escolar, tais como os projetos e programas de mediação de conflitos. A mediação escolar é uma abordagem que visa a resolver conflitos de maneira pacífica e construtiva, promovendo o diálogo e a empatia entre os alunos. As estratégias de formação de professores, que buscam capacitar professores e funcionários para identificar sinais de violência e intervir de maneira adequada, é essencial. Isso inclui treinamentos em habilidades de mediação, resolução de conflitos e manejo de sala de aula.

O reforço das políticas de inclusão e diversidade, que evidenciam a promoção um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize a diversidade, pode reduzir a incidência de violência baseada em discriminação. As iniciativas de parcerias que envolvam a comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e instituições locais, em iniciativas de prevenção e combate à violência escolar podem fortalecer a rede de apoio aos estudantes.

Assim, na perspectiva de promoção de um ambiente educativo que valorize a diversidade humana e incentive o debate sobre as diferentes formas de violência, a escola pode atuar como um espaço de resistência e transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual a violência não seja naturalizada, mas, sim, combatida por meio de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

É necessário reconhecer que a dinâmica, o ambiente escolar e a gestão também desempenham um papel relevante, incluindo a falta de infraestrutura adequada e de políticas de convivência escolar. Os processos violentos no interior da escola podem gerar agravantes para todos os envolvidos, no caso dos estudantes, pode resultar em baixo desempenho acadêmico, evasão escolar e problemas de saúde mental (Abramovay et. al, 2002a; UNESCO, 2019;). Podem levar os professores e gestores ao estresse, *burnout* e ao afastamento do trabalho (Pontes, 2019), ocasionando, a nível institucional, o comprometimento da qualidade do ensino e a reputação da escola (Santa Catarina, 2018).

Desconstruir a cultura da violência e promover uma cultura de paz requer reconhecer que as relações sociais incluem conflitos e coesão, resultantes das diferenças sociais. Para aprofundar as reflexões empreendidas, realizou-se a revisão de literatura buscando observar as produções quanto a temática, como se discorrerá na sequência.

3 REVISÃO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/GESTORES E VIOLÊNCIAS ESCOLARES

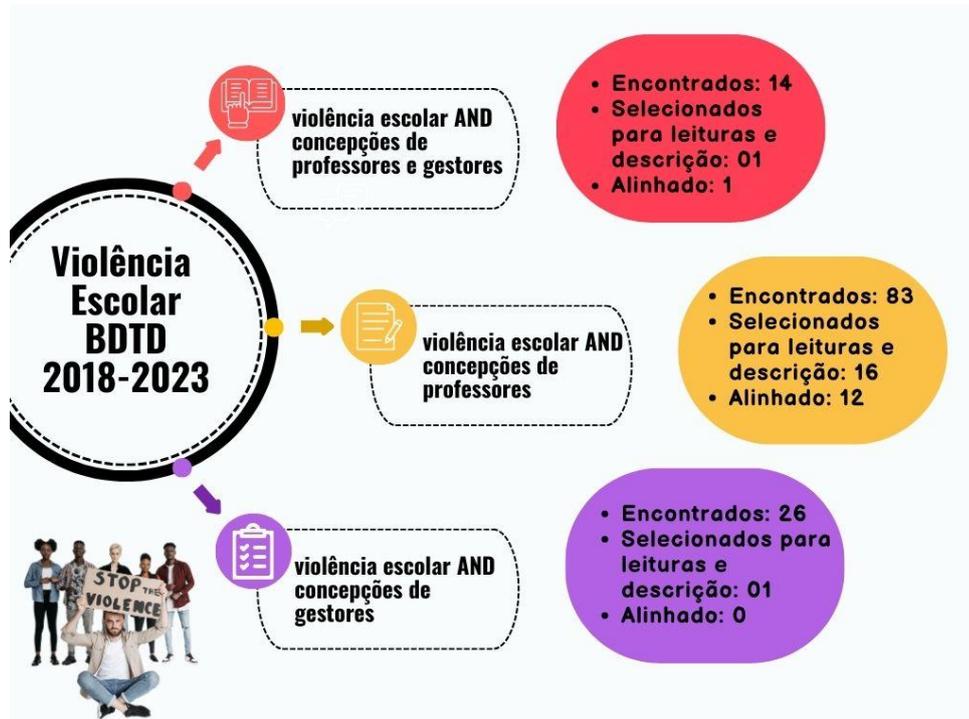
A caminhada para construção do referencial teórico revelou a necessidade de ampliar as reflexões sobre as produções científicas a respeito da violência, por meio, de revisão de literatura, observando as investigações e os apontamentos já realizados por outros pesquisadores e a abrangência da temática.

Nesse sentido, a busca foi realizada na BDTD, tendo como marco temporal o período 2018-2023, observando a periodicidade de cinco anos, a fim de identificar as pesquisas mais recentes relacionadas à temática. Assim, optou-se pela busca avançada, com utilização dos descritores “violência escolar *AND* concepções de professores e gestores”; “violência escolar *AND* concepções de professores”; e, “violência escolar *AND* concepções de gestores”.

Para a seleção dos trabalhos, realizou-se uma leitura flutuante dos resumos, visando selecionar os que farão parte da análise e escrita da revisão de literatura com base nos elementos (quadro de análise): nível (mestrado ou doutorado), autor, título, ano, objetivos, resultados e palavras-chaves.

Na primeira busca utilizou-se o descritor “violência na escola *AND* concepções dos professores e gestores”, sendo encontrados 14 trabalhos, porém, apenas a pesquisa de Queiroz (2019) contemplava o objetivo da pesquisa. Para a segunda busca, utilizou-se o descritor “violência na escola *AND* concepções dos professores”, que apresentou, inicialmente 83 resultados, que foram compilados no quadro de análises. Desses, 12 foram considerados alinhados ao contexto da pesquisa. Na terceira etapa da busca, em se utilizando o descritor “violência escolar *AND* concepções de gestores”, encontraram-se 26 trabalhos, entretanto, nenhum foi selecionado, como mostra a Figura 2.

Figura 2- Quantitativo de pesquisas encontradas em cada descritor



Como critério de exclusão, selecionaram-se os trabalhos que não abordassem as concepções de professores e de gestores sobre violência escolar e medidas de enfrentamento, os que não tivessem disponibilizado o acesso na íntegra do trabalho (não disponíveis para acesso). Assim, identificaram-se, nessa etapa, 13 trabalhos alinhados com o objetivo da pesquisa, sendo estes apontados no Quadro 6.

Quadro 6 - Publicações selecionadas para análise (Continua)

N.º	Nível	Título	Autor(a)	Ano de publicação
1	Mestrado	Bullying e inclusão no ensino fundamental I: concepção de professores	Borges, Anna Karolina Santoro	2018
2	Mestrado	Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada	Queiroz, Deise Maciel de	2019
3	Mestrado	Violência no trabalho de professores da educação básica de Santa Cruz/RN	Pontes, Stella Crisanto	2019

(Conclusão)

N.º	Nível	Título	Autor(a)	Ano de publicação
4	Mestrado	Conflitos nas aulas de Educação Física escolar: reflexões assentadas na pesquisa-ação e na praxiologia motriz	Marques, Rodrigo Gonçalves Vieira	2019
5	Mestrado	Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície	Pereira, Lilian Rodrigues Martins	2019
6	Mestrado	Letramento social e cidadania: práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental	Correia, Ingrid Kelly de Oliveira	2018
7	Mestrado	Programa de intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar	Rocha, Cláudia Santos da	2020
8	Mestrado	Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o ensino de sociologia e a educação sexual para o combate à homofobia	Pedersen, Marina	2020
9	Doutorado	Violência, espacialidade escolar e geografia: fundamentos teóricos para a prática docente	Silva, Magno Emerson Barbosa da	2021
10	Mestrado	Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física: suas relações pelo olhar docente	Mattosinho, Paulo Vitor Bognoli	2021
11	Mestrado	A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal	Jele, Patrícia do Carmo	2021
12	Mestrado	As significações de professores do Ensino Médio sobre Bullying	Nepomuceno, Danielle Prado	2022
13	Mestrado	Tertúlias Dialógicas Pedagógicas na Formação Docente: Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes	Rodrigues, Rafaela Maria	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seguir, apresenta-se uma breve descrição dos principais aspectos apontados em cada pesquisa analisada quanto a seus objetivos.

Em sua pesquisa Borges (2018), investigou as concepções de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* (violência que ocorre entre pares, principalmente na escola) e os alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino. Participaram da pesquisa seis professores da rede municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Os principais resultados apontam que os professores possuem conhecimentos sobre *bullying* e entendem que os alunos com deficiência sofrem maior exclusão que os demais

O trabalho de Correia (2018) apresenta um caderno pedagógico para professores de língua portuguesa, que objetiva a promoção do letramento social utilizando-se de textos que propiciam a reflexão e o debate acerca dos discursos sobre cidadania e violência presentes no espaço escolar, bem como auxilia o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, por meio da associação entre língua, texto e contexto social.

O trabalho de Queiroz (2019) parte do pressuposto de que conflitos são inerentes às relações e expressam as diversidades humanas, e teve como objetivo investigar as possíveis mudanças de concepções sobre justiça restaurativa e conflitos na escola após a participação em um curso de formação continuada destinado a docentes e gestores escolares. O espaço da investigação foi o curso de extensão universitária “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”, ofertado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Os resultados mostraram que as concepções de justiça restaurativa dos participantes apresentaram aspectos facetados que integram o conceito, como mediação, contraponto ao modelo vigente e restauração de relações. As mudanças entre as concepções iniciais e finais demonstraram a superação do paradigma da Justiça Retributiva, como, por exemplo, a intervenção judiciária e a restauração da ordem. Outra mudança na concepção dos participantes foi a ampliação do olhar sobre o desenvolvimento da justiça restaurativa, de um simples processo de mediação a uma concepção mais ampla que incorpora a comunidade escolar como um ator no processo. Em relação aos conflitos escolares, as principais mudanças de concepções se deram quanto às formas de enfrentamento e à valoração dos conflitos, superando ideias que relacionam conflitos à indisciplina e à violência e apontando para a importância da reflexão, da escuta, da busca por soluções coletivas e a educação para a convivência.

Para Pontes (2019), a violência escolar se apresenta de várias formas, envolvendo diferentes sujeitos, como visto na mídia e no meio social. Seu estudo

consistiu em investigar o fenômeno da violência no trabalho de professores que atuam na educação básica de Santa Cruz, Rio Grande do Norte. Os resultados revelaram que os professores também podem ser vítimas de violência, que comprometem seu trabalho e qualidade de vida.

Marques (2019) relacionou os conflitos nas aulas de Educação Física, caracterizados por divergências/antagonismo, envolvendo motivações variadas. Ele desenvolveu estratégias pedagógicas para identificação, mediação e problematização dos conflitos. A análise dos dados teve o direcionamento teórico da Praxiologia Motriz, perspectivas dos conflitos sociais e as concepções pedagógicas culturais da Educação Física. Os resultados mostraram uma relação intrínseca dos acontecimentos sociais, culturais e históricos em todas as ações motrizes, referência à mediação dialógica dos conflitos. Enquanto possibilidade educativa, proporcionou condições para professor e estudantes partilharem experiências sobre novas possibilidades de relacionarem-se.

Pereira (2019) estudou os conflitos entre alunos e as formas de resolução, por meio da percepção dos sujeitos escolares, assim como por intermédio da revisão de literatura e dos documentos escolares, tendo em vista propor possibilidades à aprendizagem e ao desenvolvimento das relações sociais, no sentido de melhorar as relações no ambiente escolar. Assim, a autora apontou a necessidade de abordar os conflitos, em uma perspectiva formativa que envolva habilidades capazes de promover a humanização das relações sociais.

Rocha (2020) refere-se ao *bullying* como um tipo de violência que ocorre nos ambientes escolares, caracterizado pela intencionalidade de causar dor física ou emocional, repetição dos atos de intimidação e desigualdade de poder entre agressor(es) e vítima. Seu estudo teve como objetivo o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção com professores, adaptada para o formato *online*, com foco na prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar. Os resultados referiram a importância de intervenções de caráter teórico, sensibilizações e promoção de relações positivas.

O trabalho realizado por Pedersen (2020) teve como objeto de análise o ensino de Sociologia e suas correlações com as temáticas sexualidade e diversidade sexual. A disciplina de Sociologia e seus professores, por meio da prática pedagógica, podem contribuir para desnaturalizar concepções já enraizadas nos estudantes acerca da sexualidade e diversidade sexual, podendo atuar ativamente no combate à homofobia.

A pesquisa de Silva (2021) investigou as diferentes formas de expressões de violência no cotidiano da escola e de seus agentes. O trabalho buscou avaliar de que forma o fenômeno da violência inter atua no espaço escolar. Congregou observações nas escolas e entrevistas com intuito de sistematizar aspectos associados à violência e seus impactos mútuos nas dimensões morfológicas da paisagem, nos discursos de violência e na institucionalidade escolar.

Em sua pesquisa, Mattosinho (2021) evidenciou a violência escolar como um fenômeno que ocorre nas escolas e de forma ímpar nas aulas de Educação Física, devido às particularidades dessa disciplina. Seu trabalho teve como objetivo trazer luz à relação de apropriação das políticas públicas e legislações relacionadas à violência escolar por parte de docentes de Educação Física da rede estadual paulista, especificamente em escolas estaduais das diretorias Leste e Oeste de Campinas, a partir da visão do(a) próprio(a) docente.

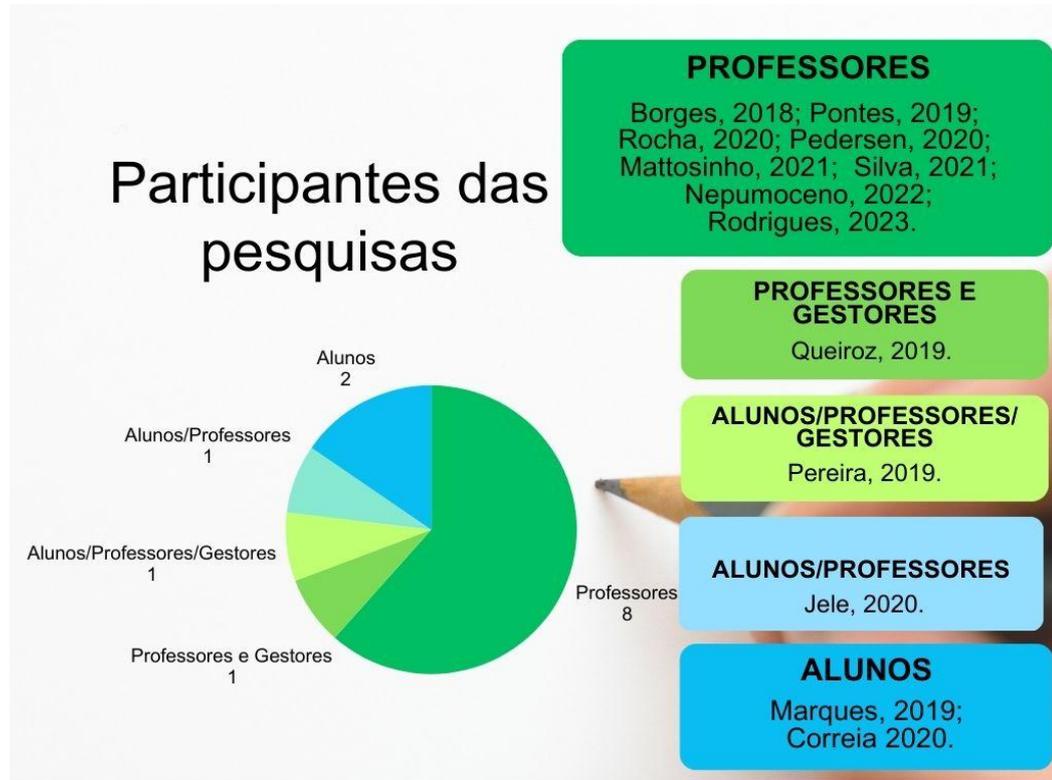
Para Jele (2021), a justiça restaurativa destaca-se como suporte teórico e metodológico na gestão e manejo de situações de conflito, com a premissa de formar aprendizados. O objetivo do estudo consistiu em compreender a percepção de alunos e professores acerca das abordagens restaurativas em situações de violência/conflito em uma escola do campo em contexto Faxinal. Os resultados apontaram a necessidade de pensar políticas públicas que envolvam a justiça restaurativa.

Nepomuceno (2022) buscou compreender quais eram as significações de professores do Ensino Médio sobre o *bullying*. De acordo com a significação expressa pelos professores, eles puderam ampliar a concepção prévia que tinham sobre o fenômeno, bem como produzir uma reflexão sobre como lidar com o *bullying* e qual o papel dos professores frente a essa violência.

Rodrigues (2023) argumenta que a escola tem sido apontada em estudos internacionais e nacionais como instituição fundamental de combate e prevenção à violência, e a formação de professores como elemento ainda frágil para que isso se concretize. Focalizando a perspectiva dialógica de formação de professores na temática, em torno da leitura e diálogo de artigos científicos sobre o tema, o objetivo da pesquisa foi analisar limites e possibilidades de um curso de formação continuada com essas características.

Quanto aos principais participantes de cada pesquisa, pode-se observar (Figura 3) a prevalência de pesquisas realizadas apenas com professores (oito trabalhos).

Figura 3- Quantitativo de pesquisas analisadas sobre o público participante

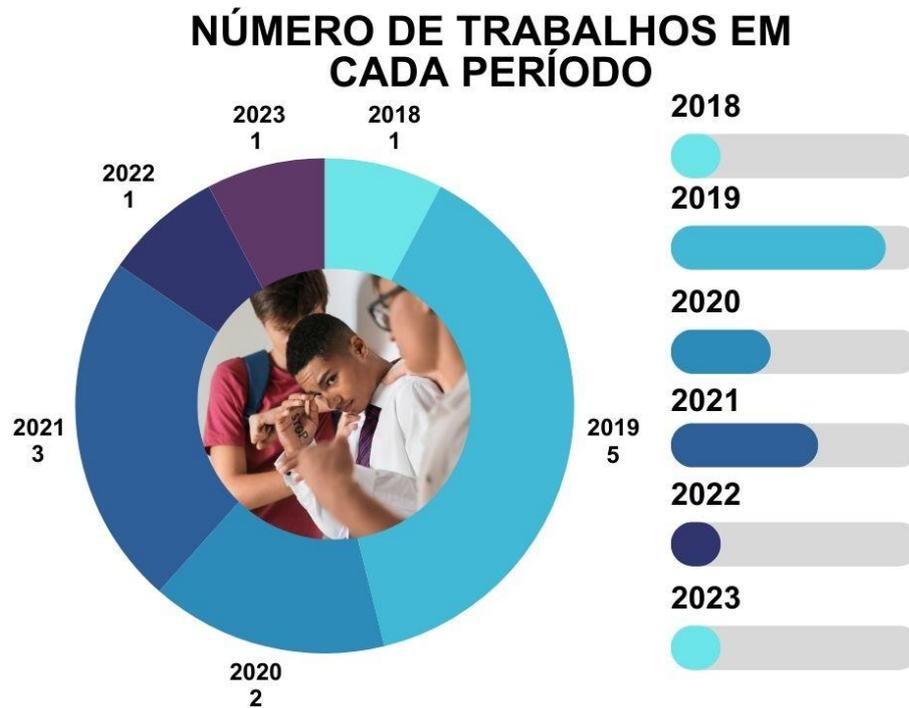


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 3 revela que em relação às concepções sobre violências na escola, que poucos trabalhos envolvem a comunidade escolar como um todo, em específico os gestores (Queiroz, 2019; Pereira, 2019). A violência escolar é um processo complexo, pois é multifacetado e, por isso, o olhar para esse fenômeno deve ser multidimensional e englobar toda a comunidade (professores, gestores, alunos, funcionários, agentes de segurança, igrejas, universidades, conselho tutelar, assistência social, saúde, dentre outros).

Os trabalhos selecionados quanto ao ano de publicação são apresentados na Figura 4 abaixo:

Figura 4- Quantitativo de pesquisas analisadas por ano



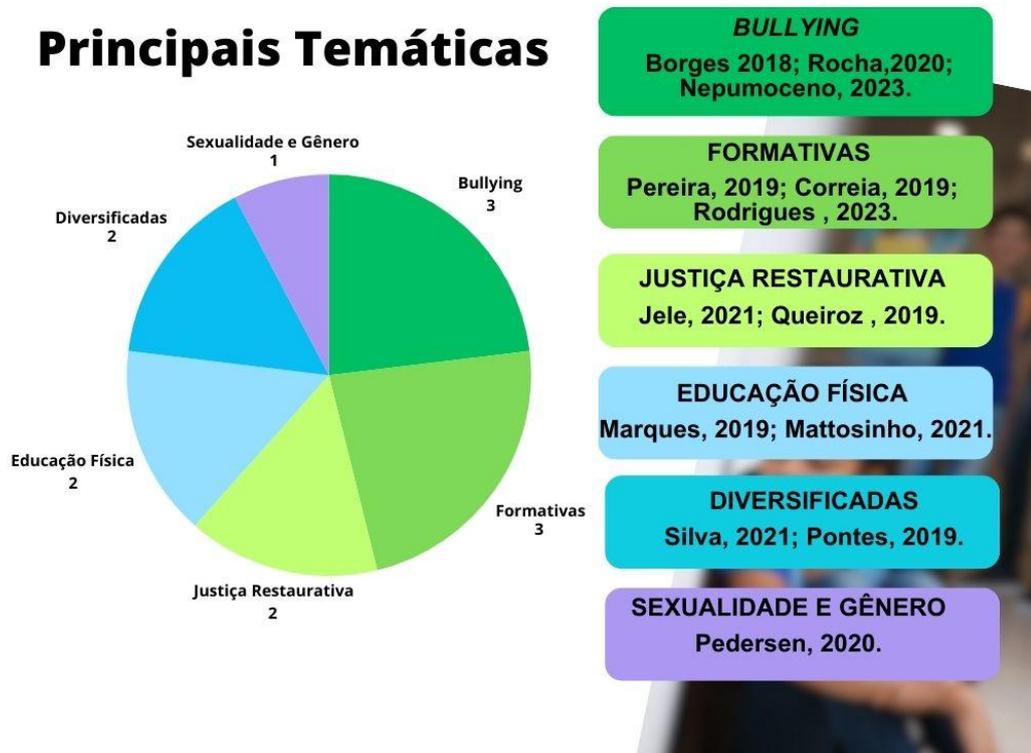
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No período investigado pela presente pesquisa (2018-2023), observa-se um número maior de trabalhos em 2019 (cinco trabalhos), 2020 (dois trabalhos) e 2021 (três trabalhos), envolvendo as relações, concepções e violências na escola. Entende-se que esse interesse pode estar ligado a situações de violências episódicas noticiadas em rede nacional, manifestações do fenômeno no estado e/ou manifestações recorrentes no âmbito das unidades escolares.

Quanto às localizações geográficas dos trabalhos selecionados, a maioria retrata cenários da Região Sudeste: oito trabalhos (Borges, 2018; Queiroz, 2019; Marques, 2019; Pedersen, 2020; Costa, 2020; Mattosinho, 2021; Nepomuceno, 2022; Rodrigues, 2023); Região Nordeste: dois trabalhos (Correia, 2018; Pontes, 2019); Região Centro-Oeste: dois trabalhos (Silva, 2021; Jele, 2021); e Região Sul: um trabalho (Rocha, 2020).

Com relação às principais temáticas observadas nas pesquisas, destaca-se o *bullying*, o fenômeno de violência escolar nas aulas de Educação Física, justiça restaurativa em situações de violência, sexualidade e gênero, formativas e diversificadas, como mostra a Figura 5.

Figura 5-Principais temáticas abordadas nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os trabalhos sobre *bullying* examinam as dinâmicas de poder e a agressividade entre pares e trataram das interações escolares e as consequências para as vítimas/agressores.

Já os trabalhos envolvendo formação refletem a relevância de propostas e contextos formativos para minimização das ocorrências e promoção de uma cultura de paz, respeito e inclusão nas escolas.

Com relação às pesquisas agrupadas em Educação Física, referem-se a como a violência e o comportamento agressivo podem emergir em ambientes de prática esportiva.

No que diz respeito à justiça restaurativa em situações de violência escolar, incluem as investigações que analisam práticas alternativas de resolução de conflitos, enfatizando o papel da mediação e da construção de uma cultura de paz dentro das escolas.

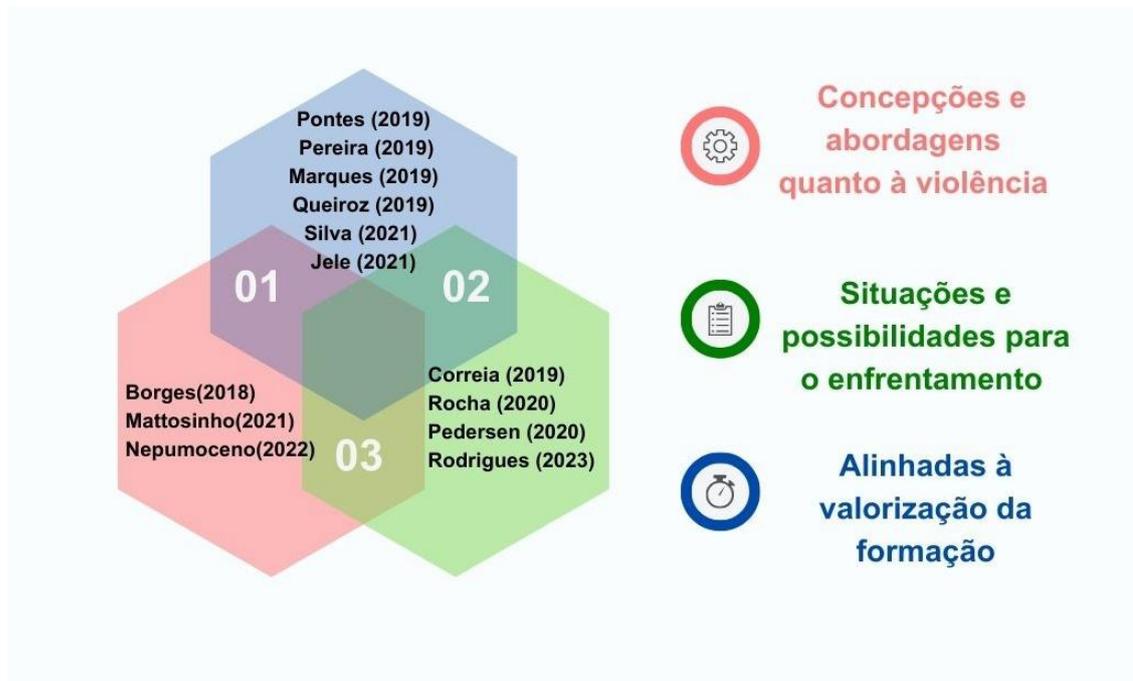
A pesquisa que aborda a questão de sexualidade e gênero é fundamental para entender como a violência simbólica e explícita pode ser perpetuada por meio de preconceitos e estereótipos.

As pesquisas organizadas como diversas relacionam as que exploram a violência em contextos geográficos específicos e no ambiente de trabalho dos professores, contextualizando as múltiplas facetas desse fenômeno no contexto educacional.

Os estudos contribuem para um entendimento mais abrangente das diferentes formas de violência, oferecendo subsídios importantes para pensar as políticas educacionais e estratégias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os trabalhos foram agrupados em aspectos analíticos para compreensão das principais temáticas (Figura 6), conforme os focos de maior incidência e possibilidades de contribuição com as discussões da presente pesquisa.

Figura 6-Aspectos de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

1.º Aspecto: Concepções e abordagem quanto à violência

Quanto aos trabalhos que apresentam concepções de professores e gestores com relação à violência, identificaram-se os estudos de Borges (2018), Mattosinho (2021) e Nepomuceno (2022).

Ao abordar as concepções de professores, Borges (2018) relaciona a questão do *bullying* referente às pessoas com deficiência incluídas e chama atenção para a

complexidade dos temas. Para essa autora, “os casos de preconceito, agressão e exclusão, que podem levar ao *bullying*, em relação aos alunos incluídos na rede regular de ensino são constantes” (p.12), tais casos são divulgados pela mídia.

Borges (2018) caracteriza o fenômeno do *bullying* como ato consciente e intencional de agressão e/ou manipulação por uma ou mais pessoas contra outra pessoa ou pessoas, podendo ser considerado um abuso de poder por aqueles que o realizam, cujo ato organizado ou sistemático, repetitivo ou aleatório, verbal e social pode causar à vítima dor física ou psicológica. Os casos observados pela pesquisadora apontam a existência dos seguintes atores: a vítima, que sofre a agressão, os autores de *bullying* como os agressores, e os espectadores, que testemunham essas ocorrências. Esse é um tipo de violência com características próprias que se difere dos outros tipos de violência, tais como:

[...] (a) a repetição da agressão; (b) o intuito do autor em agredir o alvo; (c) ocorrer entre pares. No que se refere aos tipos, o bullying pode ser: (a) verbal; (b) físico ou (c) virtual (*cyberbullying*). O bullying tende a ser velado aos olhos dos professores, embora possa acontecer dentro da sala de aula. Aspectos que dificultam a percepção do bullying incluem os fatos de que os alvos: (a) têm medo de pedir ajuda, temendo represálias e exposição pública, (b) sentem vergonha de contar a razão pela qual estão sofrendo ou (c) não acreditam que a equipe escolar possa ajudar. Todas essas características podem atrapalhar a percepção do fenômeno por parte dos professores, que facilmente podem confundir-lo com 'brincadeiras' esporádicas entre os alunos (Borges, 2018, p. 75-76).

A pesquisa ouviu os professores e observou que suas concepções sobre *bullying* e inclusão, separadamente, foram mais bem compreendidas, sendo que os participantes demonstraram ter mais conhecimento sobre *bullying*. Essa autora relata que é um fenômeno com muitas características peculiares e que tende a ser velado aos olhos dos professores e demais adultos no contexto escolar, o que pode dificultar a identificação dos participantes, especialmente em situações em que o aluno não verbaliza, ou mesmo não compreende que esteja sendo vítima desse tipo de agressão, como o caso dos alunos com deficiência intelectual.

Do estudo de Borges (2018) participaram seis professores da rede municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados indicaram que os professores têm bons conhecimentos sobre *bullying* e que entendem seu papel fundamental em relação à educação de seus alunos com deficiência. Além disso, os alunos com deficiência sofrem mais exclusão do que os demais. Entretanto, não foi possível identificar similaridades em relação às concepções dos participantes sobre

como ocorre o *bullying* em crianças com deficiência. Observou-se ainda que ser professor especialista ou generalista pode influenciar em suas concepções sobre as temáticas investigadas e que o tipo de deficiência do aluno em inclusão influencia as práticas desses professores e na forma como a classe interage com esse aluno.

Os professores, apesar de mencionarem dificuldades quanto à educação inclusiva, alegam que ela ocorre muito mais pelo comprometimento dos professores em realizar um bom trabalho do que pelas condições materiais e de capital humano disponibilizadas pelo governo.

Para Borges (2018), alguns resultados do estudo podem ter sido minimizados pela possível tendência dos participantes em relatar respostas mais aceitáveis socialmente do que aquilo que realmente acontece. Neste sentido, argumenta as contribuições do estudo no sentido de ajudar os profissionais e pesquisadores que trabalham com o *bullying* e com a inclusão de crianças com deficiência na escola regular a entender um pouco mais sobre as duas temáticas e suas inter-relações.

Mattosinho (2021) aborda as diferentes conceituações de violência, apontando que, embora apresente diversas facetas, há um consenso na sociedade de que se trata de um problema. Com relação à violência escolar, o autor aponta que nesse espaço também há manifestações de violência que não são exclusivas da escola, podendo ocorrer em outros ambientes, todavia, por ser um conceito construído, a escola é também um local onde se constrói, divulga e perpetua esse e outros conceitos.

O referido autor dialoga com o espaço da quadra na área de Educação Física como um espaço de diferentes manifestações corporais que podem ser entendidas ou gerar processos violentos. Relata que as ações isoladas, desenvolvidas dentro das próprias escolas e executadas pela docência ou pela comunidade escolar, “podem ser consideradas heroicas, por contar com esforços próprios, com a sorte e com boa vontade de quem está à frente das turmas escolares” (Mattosinho, 2021, p. 31).

A investigação realizada com os professores abrangeu aspectos, como: a conceituação acerca da violência (buscando compreender o conhecimento do grupo sobre o assunto); a realidade docente (como a violência escolar ocorre na atuação docente e como esse fenômeno se dá em sua realidade escolar); o conhecimento sobre políticas públicas relacionadas ao tema violência (foco deste trabalho, a visão sobre essas políticas, o envolvimento do grupo); e, a formação inicial e/ou continuada com relação ao tema. (Mattosinho, 2021)

Entre os aspectos enunciados quanto à violência escolar, observou-se a visão dos professores de que, quando ela existe e quando ocorre no ambiente escolar, é considerada violência escolar. Ocorre uma culpabilização que pode ser atribuída ao governo e aos gestores políticos, que poderiam melhorar as condições no ambiente escolar, minimizando possíveis conflitos, bem como a desestruturação familiar e o entorno da escola.

Ao enfatizar a realidade docente, Mattosinho (2021) constatou que uma das estratégias mais lembradas para lidar com a violência é o diálogo, seja com as pessoas envolvidas na situação de violência, seja com suas famílias ou mesmo com a comunidade escolar. Outra estratégia referia-se ao registro das ocorrências de indisciplina que, segundo o autor, não reduz as chances de violência escolar.

Embora exista uma plataforma denominada Plancon, do programa de estado (Conviva), que permite registros e compartilhamento de informações no histórico do estudante, como registro de antecedentes da pessoa, o uso dessa plataforma ocorre como uma ferramenta de persuasão, intimidando o aluno, enquanto outras ficam extremamente receosas de fazerem os registros por conta dos futuros prejuízos aos discentes.

Esse autor, ainda, enfatiza que os professores percebem que a violência na escola é real e cotidiana, mas eles também entendem que ela é uma consequência de outros fatores, como: pobreza, desigualdade, desemprego ou subempregos dos responsáveis pelos(as) estudantes, falta de condições sanitárias, entre outros fatores possíveis, sendo estes fatores

[...] reforçados pela ideologia neoliberal atuante dentro e fora da escola, o que pode dificultar o trabalho escolar, seja ao amarrar as propostas didáticas ao 'mundo do trabalho'; ao não permitirão/à docente liberdade e criatividade por conta deste material; ao não oportunizar à/ao discente perceber a escola como um espaço de desenvolvimento e que possam ir além. A partir do panorama apresentado, é essencial não se desesperançar e buscar formas de lutarem por algo melhor, sem cairmos na tentação do fatalismo (Mattosinho, 2021, p. 76).

Esse estudo propôs uma análise das políticas públicas, com foco em suas formulações e implementações. A gestão democrática exige uma prática contínua que inclui tanto realizações quanto a correção de erros, assim como o fortalecimento de vínculos, a promoção da autoestima e a valorização profissional. Nesse contexto, os professores devem ser inseridos não apenas como executores das políticas, mas como participantes ativos em todas as etapas do processo. É fundamental que se

reconheçam como protagonistas de sua prática, dotados de autonomia, pensamento crítico e reflexivo, plenamente conscientes de sua atuação e de seus impactos, e capazes de promover melhorias para si e para toda a comunidade escolar, impulsionados pela esperança (Mattosinho, 2021).

Em Nepomuceno (2022) apontam-se a abordagem do fenômeno *bullying* e a importância da repercussão nas salas de Ensino Médio, em que os professores poderão ter recursos para trabalhar os conflitos que se apresentarem. A referida autora retrata o panorama sobre a formação de professores, quanto ao papel dos psicólogos na escola, *bullying* e a psicologia sócio-histórica.

Ao referendar o fenômeno do *bullying*, Nepomuceno (2022), embasada em aspectos legais e em outros pesquisadores do tema, ressalta que ele causa grandes prejuízos a curto, médio e longo prazo (desde evasão escolar, transtornos mentais até suicídio). Ressalta a preocupação em desmistificar o que antes era visto como uma brincadeira, mas se apresenta como problema escolar e de saúde, inclusive com legislações que buscam combater essas manifestações. Ela também destaca a relevância da escola, dos psicólogos e da sociedade para a prevenção do fenômeno.

Como resultados, a supracitada autora declara que os professores apresentam concepções sobre o fenômeno *bullying*, mesmo que não saibam descrevê-lo de forma sistemática, compreendendo os prejuízos emocionais que podem ser causados aos envolvidos. O plano formativo realizado com os professores permitiu ampliar suas concepções sobre *bullying*, suas consequências e pensar coletivamente em formas de lidar com esse fenômeno, além de refletir sobre seu papel, enaltecendo, assim, a importância de abordar mais o tema nas escolas, promovendo formações continuadas e de propiciar um espaço de aproximação entre professores e alunos, para que a escola seja sempre um espaço de segurança e apoio, e não de incentivo à violência (Nepomuceno, 2022).

Esses textos abordam a complexidade do *bullying*, tanto em relação aos alunos com deficiência incluídos quanto em outros contextos. Assim, destacam o *bullying* como uma forma de violência distinta, caracterizada pela intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, manifestando-se de diversas maneiras, como verbal, física e virtual.

Processos como a invisibilidade do problema e as dificuldades de verbalização por parte das vítimas podem agravar as situações de conflitos e consequências mais violentas. As pesquisas também apontam que, apesar do conhecimento teórico sobre

o *bullying*, os professores enfrentam dificuldades práticas, influenciados tanto pelo tipo de deficiência dos alunos quanto pela sua própria formação profissional.

Nesses trabalhos, a contextualização com enfoque nos fatores socioeconômicos e políticos reafirma a importância do diálogo e das políticas públicas como essenciais na mitigação desses problemas, contemplando o papel dos professores na implementação de estratégias de enfrentamento da violência escolar. Para isso, há necessidade de formação continuada dos professores e da atuação dos psicólogos na prevenção e no combate ao *bullying*, bem como a necessidade de desmistificar o fenômeno (Borges, 2018; Mattosinho, 2021; Nepomuceno, 2022).

Embora haja um reconhecimento crescente sobre a gravidade e as implicações do *bullying*, os estudos anteriores apontaram que ainda existem lacunas significativas na prática pedagógica e na implementação de políticas públicas eficazes. A formação continuada dos professores e a colaboração entre escola e comunidade são elencados como elementos necessários para enfrentar esses desafios.

2.º Aspecto: Situações e possibilidades para o enfrentamento

As pesquisas de Pontes (2019), Pereira (2019), Marques (2019), Queiroz (2019), Silva (2021) e Jele (2021) abordam possibilidades e estratégias de enfrentamento que são relevantes no sentido de pensar alternativas e possibilidades e aprofundar conceitos e compreensões.

A pesquisa de Pontes (2019) destaca o fenômeno da violência no trabalho de docentes do ensino básico de uma cidade do interior do nordeste brasileiro. A maioria dos participantes era adulta jovem, casada ou com outra forma de união, possuía nível educacional superior, tinha filhos, lecionava em uma escola, encontrava-se atuando nas esferas públicas, com jornada de trabalho de 30 horas/semanais e apresentava tempo médio de docência de 10 anos. Os resultados apontaram que, embora a violência atual sofrida diretamente pelo docente não tenha tido proporções expressivas, está presente no ambiente de trabalho, independentemente de qual rede de ensino esse profissional faça parte.

Esse trabalho abordou sete categorias: concepções dos docentes acerca da violência escolar; violência contra professores: uma realidade? enfrentamento; somatização da violência; fatores relacionados à violência sofrida pelo docente; a ameaça nos relatos de professores; e des(motivação) no ser/estar professor,

possibilitando maior compreensão acerca do fenômeno. Evidenciou-se que a vitimização está presente no exercício do magistério, podendo trazer efeitos a sua qualidade de vida e ressaltando a necessidade de buscar medidas interventivas que corroborem a prevenção, a promoção da saúde e também a assistência aos docentes em situação de violência (Pontes, 2019).

No estudo de Pontes (2019), a violência sofrida pelo professor está evidenciada em suas falas, manifestando-se direta e/ou indiretamente, por meio de formas verbais e simbólicas, perpetradas por parte de vários segmentos. Porém, ainda há dificuldade em identificá-la, explicitamente, diante da complexidade do fenômeno, mostrando que ele pode estar mais presente no dia a dia do trabalho do que se presume. Essa invisibilidade do problema torna mais difícil de combatê-lo, trazendo prejuízos à saúde do profissional, envolvendo sofrimentos psíquicos e físicos. Ademais, o educador se sente descontente com a forma passiva com que a relação do trabalho ao adoecimento profissional tem sido encarada pela sociedade (Pontes, 2019).

Pereira (2019) estudou os conflitos entre os alunos, no que concerne à sua vivência e à abordagem da escola, para oferecer possibilidades à prática pedagógica e ao desenvolvimento das relações sociais, no sentido de humanizar as relações no ambiente escolar. Sua pesquisa enfatiza a concepção de educação escolar e prática educativa e o compromisso ético e político com o conhecimento científico e tecnológico, a sensibilidade ética e estética e a racionalidade filosófica. A autora argumenta que as situações de aprendizagem devem ser pedagógicas, com práticas pautadas no conhecimento científico e intencionalmente planejadas.

Em uma análise abrangente sobre a abordagem dos conflitos no contexto escolar, Pereira (2019) enfatiza a necessidade de transcender a visão imediatista e repressiva frequentemente adotada nas instituições de ensino. No Brasil, desde a década de 1990, o "conflito escolar" começou a ser discutido em termos de violência, levando a iniciativas governamentais focadas em segurança, como a instalação de câmeras e a presença policial, e em projetos de prevenção como o Cultura da Paz e o Programa de Mediação Escolar (Pereira, 2019).

Todavia, a violência escolar

[...] não pode ser analisada a partir de um único viés, pois a mesma pode se relacionar a diferentes causas e fatores; por conseguinte, ao abordá-la, é necessário examinar o contexto social, cultural e histórico em que ocorre, porque a mesma abarca não somente as violências internas, mas também os diferentes tipos de violências vivenciadas pelos indivíduos, incluindo até a

violência simbólica. Concordamos com Schilling (2014) sobre a importância de tratar os conflitos pedagogicamente, na escola, assim como de criar na escola uma cultura de participação, de pertencimento e de acolhimento (Pereira, 2019, p. 292).

A pesquisa de Pereira (2019) revela que as formas de resolução de conflitos mais comuns entre os alunos são passivas ou agressivas, com pouca prática assertiva, refletindo a carência de intervenções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades. A análise das práticas educativas apontou que a escola não tem abordado de forma sistemática as questões emocionais e sociais que afetam a resolução de conflitos, o que é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e seguro. Esse mesmo autor também sugere que a formação continuada dos professores e da equipe escolar seja considerada fundamental para que possam lidar de maneira eficaz com os conflitos, evitando a violência e promovendo um clima escolar positivo, no qual os alunos se sintam parte da comunidade e aprendam a resolver suas diferenças de forma não violenta. Pereira (2019) traz como contribuição a elaboração de um produto educacional com atividades que buscam promover a comunicação, a expressão emocional e a resolução de conflitos de maneira construtiva.

Pereira (2019) apresenta reflexões a respeito de conflito, violência e relações sociais na escola. A análise do fenômeno aponta para uma relação entre dificuldades na aprendizagem e no relacionamento social, com ações pautadas em violência e agressão, assim como para abordagens mais pontuais e reativas, por parte da escola, sobre o fenômeno.

A pesquisa de Marques (2019) ressalta os conflitos nas atividades de Educação Física e também possíveis relações das estratégias pedagógicas de mediação dialógica, problematização dos conflitos, bem como a “desnaturalização” de situações que são socioculturais e que eram tratadas como inatas pelos estudantes, ou seja, atribuídas a fatores biológicos, como a exclusão de gênero.

Esse pesquisador dialogou com as caracterizações de conflitos escolares nas seguintes categorias: conflitos identificados nas aulas de Educação Física; estratégias pedagógicas para problematizar/mediar os conflitos; e, possibilidades e desafios do trabalho desenvolvido. A identificação dos conflitos propiciou condições para os classificar em: a) ação motriz; b) egoísmo/não passar a bola, “fominha”; c) simulação/desrespeito às regras; d) pontuação do jogo; e) gênero (machismo); f)

racismo, preconceito e discriminação devido à cor da pele; g) aspectos físicos; h) violência verbal; e, i) violência física. Esse movimento permitiu identificar semelhanças e diferenças nos grupos e que alguns conflitos em relação a lógicas externas são, intrinsecamente, relacionados a fatores sociais, culturais e históricos: por exemplo, gênero (machismo) e racismo.

Com relação às estratégias, Marques (2019) aponta que os estudantes participaram de maneira ativa e que as estratégias de mediação proporcionaram, em alguns momentos das aulas, condições para que se pudessem pensar sobre novas maneiras de lidar com os conflitos de forma dialógica. Foram utilizadas estratégias pedagógicas de mediação dialógica e problematização dos conflitos, como, por exemplo, as narrativas e histórias em quadrinhos, oportunizando diversos relatos dos estudantes ao longo da pesquisa sobre reflexões e ações frente aos conflitos para sua resolução democrática e inclusiva. Os resultados apontaram uma relação intrínseca entre os acontecimentos sociais, culturais e históricos em todas as ações motrizes.

Nesse sentido, a pesquisa de Queiroz (2019) também dialoga com as concepções dos professores sobre conflitos escolares e sobre fundamentos e práticas da justiça restaurativa, antes e após um curso. A autora destaca que o foco nas relações interpessoais faz parte de práticas ancestrais da justiça restaurativa, nas quais as comunidades eram convidadas a resolver os problemas conjuntamente, visando à responsabilização de todos diante dos problemas e ao fortalecimento dos vínculos sociais.

Queiroz (2019) aborda ainda as principais mudanças entre as concepções iniciais e finais, demonstrando a superação do paradigma da justiça retributiva, como, por exemplo, a intervenção judiciária e a restauração da ordem. No que tange às formas de enfrentamento, demonstra que as concepções finais foram superadas, o que pode indicar que os participantes do curso perceberam que os conflitos não se conceituam, necessariamente, como violência. A violência é a forma escolhida para agir diante de um conflito, e não o conflito em si, sugerindo que a ação formativa permitiu a reflexão dos participantes quanto ao olhar para os conflitos e a superação de ideias que relacionam conflitos à indisciplina e à violência, como algo sempre negativo, para processos positivos, que permitem a reflexão, a escuta, a busca por soluções coletivas e o educar para a convivência.

A pesquisa de Jele (2021) refere-se às estratégias pensadas pela cultura restaurativa para o ambiente escolar, como os círculos restaurativos e a ampla

complexidade que envolve pensar/agir nas mais variadas situações e tomadas de decisão. A justiça restaurativa, segundo a autora, nasce do sistema judicial, “abrindo possibilidades de instrumento político pedagógico para a organização do ambiente escolar, especialmente por suas práticas inovadoras que concebem a violência/conflito como oportunidade de aprendizado” (Jele, 2021, p.127).

Esse estudo apontou reflexões sobre as políticas públicas para os ambientes escolares, as quais estruturam programas de capacitações e organização escolar restaurativos, com foco em abordagens que estimulam a corresponsabilidade/pacificidade no meio educacional, de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A supracitada autora destaca que a violência, nesse contexto educacional, é concebida de forma mais sutil, sendo o processo de violência algo quase inexistente, haja vista que se compreende, majoritariamente, a violência de forma física, como: brigas, agressões e conflitos, desconsiderando outras formas mais simbólicas de violência. Por outro lado, para os alunos, os processos de violência persistem e atuam em todos os espaços, apenas se manifestam de diferentes maneiras, expondo, ainda, as relações de poder/hierarquias como processos de violência, por meio de intimidações e relações simbólicas que influenciam sua saúde e seu rendimento escolar.

Ainda segundo Jele (2021, p.129),

o movimento político atual de incentivo econômico às escolas cívico-militares divulga um modelo de segurança, desempenho, infraestrutura, entre outros, que se confronta com a JR [Justiça Restaurativa], principalmente no sentido de regras e obediências, princípios que são considerados formas de resolução de problemas a partir de uma lógica retributiva. Em contraponto, às abordagens restaurativas incentivam consensos, coparticipação, fomentando relações democráticas. É importante refletir que o trabalho com a Justiça Restaurativa não desconsidera os processos de violência, ao contrário, compreende-a como fruto das relações que persistem em todos os contextos, porém o seu manejo se torna diferenciado, quanto a seu grau, intensidade e frequência. Cabe, ainda, pensar nesse modelo de escola restaurativa apresentada como uma lógica que opera sobre as pessoas e comunidades na tomada de decisões, em que a democracia e autonomia são as bases da convivência. Tais características vão na contramão de escolas militares, nas quais se busca a homogeneização de comportamentos, cujas decisões quanto ao manejo dos conflitos/violência se dão a partir de normas já presentes nos regimentos e executadas pelos ‘agentes disciplinadores’.

Os resultados indicam as potencialidades da adoção do modelo restaurativo em outros contextos, assim como a necessidade de que ele seja estimulado no ambiente escolar, reforçando o ideal democrático. Mediante as ações realizadas, os

profissionais demonstram sentir segurança e aceitação, produzindo-se um momento de acolhimento, especialmente a suas demandas pessoais. Essa autora sugere a abordagem como uma forma, uma proposta de pensar a organização escolar, frente ao contexto de políticas de militarização, como forma de gestão, na discussão de modelos políticos pedagógicos democráticos e participativos, que assumam o conflito como fruto das relações.

A pesquisa de Silva (2021) considera as diferenciações do conceito de violência sob a ótica dos diversos níveis, do particular ao estrutural, em suas modalidades de aplicação e manifestação. No Quadro 7 abaixo, mostra-se um breve resumo dos tipos de violência, segundo esse autor.

Quadro 7 - Tipos de violência elencados por Silva (2021) (Continua)

Formas de violência	Descrição
Violência direta	Possui a intenção de ferir, causar danos ou tirar a vida de outras pessoas, ocupando, sem dúvida, o centro da questão da violência.
Violência simbólica	Consiste na incorporação de conceitos, linguagens e sistemas de símbolos, com a intenção de obscurecer, mascarar e encobrir as condições da regra, devendo ser aceitas sem questionamentos; não pode ser desafiada (Bourdieu, 2018). Em uma outra chave de interpretação, é aquela que enfatiza a simbologia do exercício da violência, compreendendo-a como expressão de linguagem ou de cultura.
Violência institucional	Essa forma de violência vai além da violência pessoal direta, pois diz respeito às relações duradouras de dependência e dominação. Lida com a função reguladora da violência da forma como é exercida pelos serviços de segurança estatais ou pelas organizações do Estado. As intervenções devem ser consideradas como violência, ainda que tenham sido legitimadas pelo contexto constitucional e democrático (Imbusch, 2003).
Violência cultural	Trata-se dos aspectos da cultura que podem ser usados para justificar ou legitimar a violência direta ou a ilegítima violência institucional ou estrutural, fazendo com que pareça justa ou, ao menos, não injusta e, portanto, aceitável pela sociedade. Age obscurecendo a percepção da sociedade a respeito dos atos ou fatos violentos (Galtung, 1998).

(Conclusão)

Formas de violência	Descrição
Violência estrutural	Trata-se de todos os tipos de violência em que não se pode identificar um perpetrador direto, mas se vislumbra um estado violento constante que se dissemina em diversos fatores cotidianos que impedem, excluem, agridem, oprimem os sujeitos. É inerente às estruturas sociais de uma sociedade ou sistema, pois a exploração e a lógica de reprodução da acumulação sobre a vida social ampliam a desigualdade e as injustiças sociais, constituindo expressões deste tipo de violência (Luna, 2018; Galtung, 1998). Seria a causa da diferença entre o que algo é e o que poderia ser em relação ao nível de desenvolvimento social. Em muitas situações, é equivalente à injustiça social.
Violência psicológica	Dirigida à mente, à alma e à psique de uma pessoa, baseia-se em palavras e gestos que denotam rejeição, isolamento, terrorização, repressão e corrupção. Pressupõe o subjugo pela intimidação e pelo medo, ou por recompensas específicas.
Violência ritualizada	Refere-se àquela na qual o exercício da violência passa a ser visto como parte da diversão e é praticado por meio da participação voluntária, sendo baseada na igualdade entre os participantes (Imbusch, 2003).

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Silva (2021, p.53-58).

A violência abrange não apenas danos à integridade física, mas também às integridades psíquica, emocional e simbólica de indivíduos ou grupos em diversas esferas sociais, sejam elas públicas ou privadas. Frente à complexidade da violência, surge a necessidade de diferenciar suas formas para entender suas causas específicas e orientar soluções eficazes. De acordo com Silva (2021), é possível pensar a multiescalaridade do fenômeno, uma vez que perpassa de forma específica o cotidiano de cada sujeito que compõe a dinâmica escolar, segundo os marcadores sociais de classe, raça, gênero e localização geográfica. Assim, os sintomas da violência na corporeidade dos jovens escolares e de suas necessidades derivadas das condições objetivas da vida são pautados em processos de precarização.

A sociedade é marcada por transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, que têm como característica principal a desigualdade social que se transforma em condicionante às violências. É importante analisar a violência enquanto fenômeno complexo, que se manifesta sob três perspectivas dialeticamente relacionadas: direta (referente à violência interpessoal, violência sexual e violência contra a propriedade), estrutural (engloba a violência sistêmica, violência institucional e a violência intrafamiliar) e simbólica (aborda a violência de gênero, violência cultural e a violência

autoinfligida), sendo que todas exercem algum tipo de mediação central na vida social dos indivíduos (Silva, 2021).

Observa-se que os autores refletem sobre a violência e os conflitos no ambiente escolar, abordando estratégias de enfrentamento, características sociodemográficas dos docentes e formas de resolução de conflitos, enfatizando a necessidade de abordagens pedagógicas e políticas que promovam a resolução pacífica e democrática dos conflitos. A abordagem da violência no trabalho docente ressalta sua presença no ambiente escolar e suas implicações para a qualidade de vida dos professores, bem como as discussões quanto à diversidade de estratégias para estimular a resolução de conflitos entre alunos, não amparadas em abordagens repressivas, mas sim em abordagens e práticas pedagógicas mais humanizadoras.

Nesse aspecto, ressalta-se que as pesquisas apontam possibilidades como: a mediação dialógica servindo de ferramenta educativa; as práticas da justiça restaurativa, destacando-se suas potencialidades na promoção de relações democráticas; e, a necessidade de compreensão das formas de violência para a implementação de soluções eficazes. As pesquisas reforçam a ideia de que a violência e os conflitos escolares são fenômenos multifacetados, evidenciando a necessidade de abordagens integradas, capazes de considerar as dimensões sociais, culturais e históricas envolvidas.

3.º Aspecto: Alinhadas à valorização da formação

As pesquisas que sinalizaram a formação continuada quanto à temática foram as de Correia (2018), Rocha (2020), Pedersen (2020) e Rodrigues (2023).

A pesquisa de Correia (2018) abrange a apresentação de um caderno pedagógico elaborado para o professor de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, o qual demonstrou ser um necessário instrumento para viabilizar o diálogo e a divulgação de discursos de cidadania em áreas em que as práticas sociais tenham naturalizado os discursos de violência. Os textos literários propiciaram a inserção de noções conceituais previstas em documentos oficiais, pilares do debate, no que diz respeito às chamadas práticas cidadãs, partindo das elaborações contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A autora enfatiza o papel da escola na promoção do letramento, responsável por preparar os estudantes para saberem como agir socialmente, de modo que

consigam atender às demandas necessárias para as situações que requeiram o uso da leitura e escrita, ampliando o repertório de informação dos alunos e as experiências de leitura e letramento. Esse processo apontou a urgência de intensificar o debate acerca das múltiplas violências que transitam dentro e fora da escola, como forma de cumprir o seu papel constitucional de formar cidadãos capazes de vivenciar plenamente o exercício da cidadania.

Rocha (2020) investigou a viabilidade de uma intervenção *online* com professores, para a prevenção e o enfrentamento ao *bullying* escolar. Segundo a autora, para a abordagem dos aspectos teóricos e a sensibilização quanto à minimização dos prejuízos no desenvolvimento dos envolvidos há a necessidade do estabelecimento de relações positivas no ambiente escolar.

A supracitada autora aponta que o preparo psicológico, emocional e técnico do professor pode possibilitar uma intervenção mais qualificada e assertiva nas situações de *bullying*, por meio de uma relação dialógica e responsiva com seus alunos em situações conflitivas. Rocha (2020) ressalta que apenas propostas de intervenção não são suficientes para dar conta do sério problema que as escolas enfrentam, afirmando a necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar para sua prevenção e enfrentamento, no sentido de conscientizar sobre a dimensão das consequências.

Essa autora enfatiza a necessidade de uma abordagem multidimensional para combater o *bullying* nas escolas, envolvendo diversos segmentos sociais e profissionais. Ela destaca a importância de alocar recursos financeiros para a formação contínua de professores e o desenvolvimento de políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal. A mesma autora, reitera a necessidade de envolver não apenas professores, mas também alunos, suas famílias, a equipe escolar e a comunidade, reconhecendo esse fenômeno como um problema social complexo que demanda ações coordenadas. A criação de leis e a formação de professores são consideradas essenciais para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno, mas devem ser acompanhadas de uma preparação adequada para que os professores possam atuar efetivamente na promoção de um ambiente escolar positivo (Rocha, 2020).

A pesquisa de Pedersen (2020) é mais direcionada às questões das violências no que tange às temáticas de sexualidade e diversidade sexual, com o objetivo de compreender como os professores e as aulas de Sociologia podem atuar como

agentes para minimizar a perpetuação da lógica da heteronormatividade. Um dos principais apontamentos indica que

[...] existe a necessidade de um combate ativo à homofobia e outras formas de discriminação relacionadas à sexualidade, inclusive dentro das escolas. A homofobia faz vítimas diariamente, e o Brasil enquanto um dos países que mais mata pessoas LGBTQs no mundo todo, segue consentindo e ensinando homofobia dentro de suas escolas. Embora a escola ainda seja um espaço no qual a homofobia se expressa – seja por via de violências físicas e verbais ou por meio do silenciamento – ela não deixa de ser um espaço privilegiado para a desconstrução e questionamento sobre o preconceito e a discriminação (Pedersen, 2020, p. 128).

A supracitada autora evidencia que a maioria dos professores de Sociologia teve pouco ou nenhum contato com a temática da sexualidade durante sua formação inicial. Ela destaca ainda, a importância de uma formação voltada para uma educação sexual emancipatória, que tenha como objetivo a redução ou erradicação de preconceitos e discriminações. Reafirma as contribuições da Sociologia quanto aos processos de estranhamento e desnaturalização de fenômenos sociais, mostrando-se como uma disciplina adequada para abordar temas como sexualidade e gênero, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e para a promoção de uma educação crítica. Sugere, ainda, que a educação sexual não deve ser uma responsabilidade exclusiva de professores de Ciências ou Biologia, mas também de Sociologia, dada a base teórica oferecida pelas Ciências Sociais para a abordagem de questões de gênero e sexualidade. Para a autora, a abordagem emancipatória em educação sexual é a mais adequada para combater a homofobia, pois visa não apenas ao bem-estar individual, mas também à transformação social (Pedersen, 2020).

Rodrigues (2023) buscou contribuir para o campo das investigações sobre a prevenção de violências sexuais contra crianças e adolescentes, bem como para o campo da formação dialógica do professorado, por meio das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, com base em evidências científicas e nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Para a autora, a violência contra crianças e adolescentes, de modo geral, é um problema de saúde pública, uma vez que o abuso sexual infantil ocorre em todos os grupos, sem distinguir raça, localidade, cor, idade, crenças ou fatores econômicos. Amparada na literatura nacional e internacional, ela ressalta a importância do professor para detecção de casos e a precariedade de formação nesse tema, visto

que professores, agentes escolares, famílias e comunidades ainda não sabem como proceder diante de casos de violência. A violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil tem crescido de forma alarmante, exigindo que o tema seja amplamente debatido em espaços públicos. A omissão sobre essa questão contribui para a perpetuação da violência (Rodrigues, 2023).

Rodrigues (2023) relata que o curso foi eficaz para proporcionar formação continuada sobre o tema, utilizando uma metodologia dialógica que fomentou a interação e a criação de uma rede de apoio entre as professoras participantes, identificando as concepções iniciais dos participantes sobre a caracterização, motivos de ocorrência, identificação e intervenção em casos de violência sexual, bem como avaliando as mudanças nessas concepções ao final do curso. Destacou-se a necessidade de uma maior articulação entre escolas e conselhos tutelares, além de enfatizar a urgência de uma formação docente que integre diversos setores, como educação, saúde, justiça e assistência social, para uma abordagem mais eficaz na prevenção e intervenção em casos de abuso sexual infantil. A educação sexual foi reconhecida como uma medida essencial para a proteção de crianças e adolescentes, reforçando a importância de um compromisso coletivo e social na luta contra a violência sexual. A pesquisa reafirma a necessidade de ampliar o debate público e a formação docente sobre a prevenção de violência sexual, com vistas a construir um ambiente mais seguro e protegido para crianças e adolescentes (Rodrigues, 2023).

Para o enfrentamento do fenômeno, a autora sugere a criação de um programa de prevenção e enfrentamento da violência escolar que possibilite a discussão do referido tema, de modo a envolver toda a equipe escolar, corpo discente, familiares/responsáveis, firmando parceria com polícia, igrejas, universidade, conselho tutelar, secretarias de assistência social, educação e de saúde, a fim de traçar estratégias de cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Essa autora ressalta o desenvolvimento de um produto técnico do tipo cartilha, contendo informações relevantes sobre a temática em questão.

As pesquisas mencionadas neste aspecto ressaltaram a importância da formação inicial e continuada de professores como um elemento para enfrentar as diversas formas de violência no ambiente escolar, abrangendo desde o *bullying* até questões mais complexas, como violência sexual e homofobia. Além do conhecimento técnico, os autores referem uma abordagem multidimensional que abrange o preparo emocional dos professores e enfatizam a necessidade de envolvimento de toda a

comunidade escolar, integrada com diversos setores sociais. Assim, observam-se as indicações para que a formação continuada possa ocorrer em uma abordagem colaborativa entre diferentes atores sociais, abrangendo eficazmente as violências presentes no ambiente escolar.

Nos trabalhos analisados, observou-se que há uma espécie de consenso de que a violência é um problema social de grande relevância, embora suas manifestações e causas possam variar amplamente. Um padrão emergente entre os trabalhos foi a concepção da violência como um fenômeno complexo e multifacetado, que exige uma abordagem abrangente e multidimensional. Todos os autores reconheceram a violência como um problema social e escolar significativo, com diversas formas e causas que vão além da simples agressão física.

As concepções divergem, principalmente, em relação às estratégias e às abordagens para enfrentar a violência, entretanto, em sua maioria, convergem quanto à conclusão de que a violência escolar é um problema complexo e que demanda uma abordagem multidimensional, integrando políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras. Há uma ênfase na necessidade de envolver toda a comunidade escolar e a sociedade, em geral, na prevenção e enfrentamento da violência escolar.

No que tange às concepções de professores, observou-se, nos trabalhos encontrados, a descrição diferenciada, especialmente quanto as questões de disciplina e indisciplina, de abordagens mais repressivas ou mais humanizadoras, bem como uma diferenciação entre os olhares dos professores e dos gestores.

A partir desse levantamento inicial, verificou-se a ocorrência de poucos trabalhos investigativos na Região Sul, sobretudo no estado de Santa Catarina, representando uma lacuna quanto à essa temática. Ainda com base nos trabalhos encontrados, pode-se pensar em algumas temáticas e reflexões emergentes: a formação contínua dos professores e o fortalecimento de práticas inclusivas e restaurativas são considerados essenciais para se criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

A diferença de perspectivas enriquece o debate, no entanto, todos os autores concordam que a violência deve ser compreendida em suas diversas formas e tratada com seriedade e comprometimento coletivo, o que pode referendar a perspectiva de um trabalho em rede “multidimensional”.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta as compreensões da pesquisa e os caminhos assumidos para articular o conhecimento metodológico e teórico necessários ao seu desenvolvimento. Assim, apresenta-se a caracterização, o contexto social e escolar, a coleta de dados, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a construção do produto educacional e a metodologia de análise de dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para Bauer e Gaskell (2002), essas pesquisas buscam explorar o campo de opiniões e de diferentes representações existentes sobre o assunto, ou seja, uma amostra da variedade de pontos de vista do assunto no meio social, maximizando as oportunidades de diversificar a compreensão das posições tomadas do meio social.

A pesquisa qualitativa, segundo a compreensão de Lüdke e André (1986), apresenta cinco características: i) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave do processo; ii) é descritiva; iii) pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; iv) pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; e, v) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Portanto, em sendo essa pesquisa qualitativa, não se pretende obter métricas ou dados quantitativos ou índices de violência escolar, mas sim obter elementos sobre as concepções dos professores e gestores a respeito desse fenômeno e verificar quais as possibilidades de resolução desses conflitos inerentes à atividade humana, mas que, por vezes, podem adquirir proporções que demandam a intervenção precisa e adequada.

De acordo com o objetivo, a pesquisa foi delineada como exploratória, a qual, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2007, p. 31),

compreende várias fases da construção da trajetória de investigação: a) escolha do tópico de investigação; b) delimitação do problema; c) definição do objeto e dos objetivos; d) construção do marco teórico conceitual; e) escolha dos instrumentos de coleta de dados; e, exploração de campo.

Assim, visando à sistematização da pesquisa qualitativa, o processo do trabalho científico é dividido em três etapas, denominadas de ciclo de pesquisa: fase exploratória, que consiste na produção do projeto de pesquisa, elencando os procedimentos necessários à realização da pesquisa; fase do trabalho de campo, em que se leva para a prática empírica a construção teórica; e a etapa de análise e tratamento do material empírico e documental. É por meio do tratamento do material que o pesquisador busca a lógica peculiar e interna do objeto de estudo, com a descoberta de códigos sociais, compreendendo e interpretando à luz da teoria (Minayo, 2012).

Trata-se de pesquisa exploratória, uma vez que pretende investigar as concepções dos professores e gestores sobre violências escolares e mediação de conflitos na rede municipal de ensino de Ponte Serrada/SC. Para tanto, foram explorados os registros bibliográficos e documentos já produzidos sobre o assunto em outros contextos e posteriormente, após a coleta, os dados foram interpretados de acordo com os levantamentos produzidos.

Já sobre os procedimentos técnicos, a pesquisa pode ser classificada como estudo de caso. Ao referenciar o potencial desse tipo de pesquisa para a educação, André (1984, p.53) argumenta que “sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade essa, multidimensional e historicamente situada”. Ainda segundo essa autora, esse tipo de pesquisa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais são complexos, singulares e historicamente situados, valorizando-se a contextualização, o detalhamento e a inter-relação entre os elementos do caso analisado, favorecendo interpretações alternativas, possibilitando generalizações bem como a inclusão das vozes dos participantes, a fim de garantir uma compreensão mais profunda e plural da realidade estudada.

A etapa do estudo de caso foi realizada mediante a aplicação de entrevista semiestruturada por meio de um roteiro (Apêndice A) elaborado e realizado com professores e gestores, buscando respostas aos objetivos da pesquisa.

O estudo de caso pode ser compreendido, segundo Gerhardt e Silveira (2009), como a focalização em um objeto de estudo (uma escola, grupo, programa, ou um evento) que se busca conhecer em profundidade, evidenciando-se o essencial, não

intervindo, mas revelando-o como o percebe, em uma perspectiva interpretativa, procurando compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes.

4.2 O UNIVERSO DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada no município de Ponte Serrada, que se localiza a uma distância de 530 km da capital do estado- Florianópolis, no oeste do estado de Santa Catarina, pertencente à Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI), tendo como limites geográficos: ao norte, os municípios de Passos Maia e Água doce; ao sul, com os municípios de Lindóia do Sul e Irani; ao leste, com o município de Vargem Bonita; e, a oeste, com os municípios de Ipumirim e Vargeão (Ponte Serrada, 2024).

A seguir, apresenta-se, na Figura 7 um mapa indicando a localização do município.

Figura 7- Contextualização geográfica do município no estado de Santa Catarina.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org>, 2024.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2022), a população do município corresponde a 10.649 pessoas, o que representa uma queda de -3,46% em comparação com o Censo de 2010.

No que se refere ao contexto educativo, o município possui quatro escolas de educação básica: duas delas de âmbito estadual e duas de âmbito municipal, sendo uma delas Escola de Tempo Integral. A rede estadual oferta as modalidades de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, ao passo que as escolas

municipais oferecem apenas o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, que é disponibilizada em Centros de Educação Infantil.

No município de Ponte Serrada, verificou-se pesquisadoras que investigaram diferentes aspectos da realidade educacional. As pesquisas de Zatti (2017, 2025), Sartori (2022) e Bau (2024) referendaram estudos no campo da educação especial; Lódi (2019) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Santos (2022) no campo da educação básica, buscando contribuir para teorizações e para a formação dos professores em suas respectivas áreas.

A pesquisa investigou professores e gestores de uma escola municipal, localizada em um dos bairros da cidade, no ano de 2024, que contemplava 415 matrículas de estudantes de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental localizada em um dos bairros da cidade. A escolha desta escola abrangeu dois aspectos específicos: o primeiro refere-se ao fato de ser a única escola municipal que oferta Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e o segundo, por estar localizada em área urbana. A outra escola municipal está localizada em um distrito e atende apenas o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Os professores e gestores da escola foram convidados e informados quanto ao contexto da pesquisa, tendo total liberdade para participar ou não da entrevista semiestruturada.

O convite para a participação na pesquisa ocorreu de forma presencial, com conversa individual e prévia autorização da gestão. Os participantes eram profissionais em atuação na escola no período de realização da pesquisa. Na oportunidade, foi entregue um convite impresso, constando o *link* do endereço eletrônico e o contato de *Whatsapp* da pesquisadora, possibilitando, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, retirar o consentimento de utilização de dados para pesquisa. Os participantes foram devidamente informados sobre o formato, a realização da pesquisa e a respeito de seus objetivos, assim como os gestores da escola.

A seleção de participantes foi realizada por meio de sorteio eletrônico entre os professores que manifestaram interesse em participar, dentre os gestores somente dois participantes manifestaram interesse de participação, por isso a amostra buscou respeitar o mesmo quantitativo de representantes em cada segmento escolar (dois professores de anos iniciais e dois de anos finais do ensino fundamental).

4.3 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados e construídos por meio de uma entrevista semiestruturada, com utilização de um roteiro (Apêndice A) para os professores e gestores de uma escola urbana de Ensino Fundamental - Anos iniciais e finais do município de Ponte Serrada/SC.

De acordo com Minayo (2007b), uma entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada.

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP–UFFS). O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil com CAAE 84024724.9.0000.5564, aprovado pelo CEP-UFFS, conforme parecer: 7.199.719.

As fontes de informação da pesquisa referem-se a legislações e documentos, a pesquisas e estudos anteriormente referenciados e às respostas de professores e gestores na entrevista. Para preservação da identidade dos participantes, os professores foram nominados como: P1, P2, P3 e P4, bem como os gestores como G1 e G2;

O critério de inclusão adotado era ser professor(a) e/ou membro da equipe gestora em atuação em 2024 na Escola Municipal. Em função de limitações temporais a amostra foi composta por seis participantes, a fim de obtermos um número de dados significativo e que permitisse a análise, sobre o perfil e concepções dos professores participantes e atuantes na instituição em 2024.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi estruturada em seis etapas para o seu desenvolvimento, como apresentado na Figura 8, a seguir:

Figura 8-Estrutura do processo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na etapa de levantamento bibliográfico, buscaram-se autores que refletissem sobre o tema violência e escola para o aprofundamento e compreensão das temáticas e temas relacionados, como: as violências e suas representações; violência escolar e as políticas de enfrentamento.

A revisão de literatura foi realizada utilizando-se a BDTD, a partir de expressões como concepções de professores e gestores a respeito da violência escolar, tendo como referência o período de cinco anos (2018-2023) anterior à pesquisa.

Na terceira etapa, foi realizado o levantamento documental quanto à abordagem da violência no contexto nacional, estadual e municipal para ampliar a compreensão legal da problemática.

A coleta de dados foi realizada por meio do instrumento entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores e gestores sobre a violência escolar e enfrentamento adotadas pela rede municipal de ensino de Ponte Serrada – SC.

A etapa analítica correspondeu à interpretação e análise dos dados à luz dos referenciais apresentados nesta pesquisa inspirada na análise de conteúdo (Bardin, 2016)

A etapa propositiva refere-se ao produto educacional. Os mestrados profissionais possuem a intencionalidade de elaborar um produto educacional como o resultado da articulação entre o conhecimento atualizado, o domínio da metodologia pertinente e a aplicação orientada para o campo de atuação profissional. Esses

produtos podem ser externados em diversos formatos: artigos, patentes, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, materiais didáticos e instrucionais, e produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoriais, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, *softwares*, estudos de caso, relatórios técnicos com regras de sigilo, manuais de operação técnica, protocolos experimentais ou de aplicação em serviços, propostas de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projetos de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e *kits*, projetos de inovação tecnológica e produção artística, entre outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No presente estudo, realizou-se a elaboração de um e-book, buscando auxiliar professores e gestores sobre mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz na escola. O e-book aborda as políticas, as compreensões de violências, as principais situações de violências encontradas no ambiente escolar, formas de gerir os conflitos e promoção de uma cultura de paz, bem como os encaminhamentos a serem adotados na esfera pedagógica e legal. O produto final foi materializado em formato digital, uma vez que a utilização das tecnologias permite maior alcance de divulgação, além de ser meio de fácil acesso à consulta quando armazenado nos dispositivos móveis.

4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Com relação à análise dos dados, amparou-se em pesquisadores como Minayo (2006b), que aponta três finalidades complementares da fase de análise: compreensão dos dados coletados, confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa e a resposta às questões formuladas, ampliando o conhecimento sobre o assunto, mediante articulação com o contexto cultural. Para autora, a utilização de categorias, empregadas para estabelecer classificações, facilita a análise dos dados na pesquisa qualitativa, contudo a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais, pode resultar em um processo complexo.

Moraes (1999) defende que a análise de conteúdo pode ser usada como metodologia de pesquisa para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e

textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, reinterpretando as mensagens, visando atingir a compreensão de seus significados. Trata-se de método que parte de uma busca teórica e prática, e no campo da pesquisa social representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

De acordo com Bardin (2016), é um método de tratamento da informação semântica que, por meio do processo de normalização de um grande conjunto de documentos, torna-os compatíveis com o emprego de técnicas estatísticas e até computacionais, ou seja, é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p.47).

Para a supracitada autora, a análise de conteúdo é dividida em três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consiste na organização, que inclui a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses, a definição de objetivos e a preparação do material para a análise. Na fase de exploração do material, realiza-se a escolha do universo dos registros, partindo do processo de codificação dos dados, o que abrange a definição das categorias e da codificação. Já a última fase, consiste no tratamento dos dados, inferência e interpretação, ou seja, o tratamento estatístico dos resultados, de forma significativa e válida, condensando e destacando as informações fornecidas para análise.

Desse processo, emergiram duas categorias e subcategoria: i) Concepções, situações e causas de ocorrências de violências escolares; e, ii) Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz, bem como sua subcategoria abordagem multidimensional e intersetorial.

5 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS PARCIAIS

Neste capítulo apresentam-se os resultados desta pesquisa, que buscou investigar as concepções de professores e gestores sobre violências na escola e seu enfrentamento na rede municipal de ensino de Ponte Serrada/SC. Assim, o capítulo foi organizado em duas seções, como se mostra a seguir:

Na seção 5.1 – Caracterização de professores e gestores participantes da pesquisa – apresenta-se a personalização das participantes, englobando a idade, formação inicial e continuada, tempo de atuação na educação e tempo de atuação na escola.

Na seção 5.2 - O que dizem professores e gestores sobre as violências e enfrentamentos no contexto da escola – são apresentadas as duas categorias que emergiram da análise das respostas da entrevista e suas subcategorias (5.2.1 Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares; e, 5.2.2 Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz; 5.2.2.1 Abordagem multidimensional e intersetorial).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando aspectos como tempo para realização da pesquisa e grande número de profissionais em atuação na Unidade Escolar no ano de 2024 (49 - quarenta e nove profissionais, destes 35 são professores e gestores), optou-se pela consideração por amostragem, que foi composta de seis participantes (dois do ensino fundamental anos iniciais, dois do ensino fundamental anos finais e dois gestores, como mencionado anteriormente). Para aprofundar os tópicos de análise, identificou-se como relevante a caracterização dos participantes.

No Quadro 8, abaixo, observa-se a caracterização dos participantes da pesquisa, em relação à formação, ao tempo de atuação na educação e na unidade escolar.

Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Atuação	Idade (anos)	Formação	Especialização	Tempo de atuação Educação	Tempo de atuação - Escola
Anos Iniciais EF - P1 ³	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	40 anos	Pedagogia e Educação Física	Neuropsicopedagogia e Alfabetização e Letramento	24 anos	07 anos
Anos Iniciais EF- P2	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	48 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	20 anos	04 anos
Anos Finais EF- P3	Ensino Fundamental – Anos Finais	41 anos	Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia	16 anos	06 anos
Professor Anos Finais EF - P4	Ensino Fundamental – Anos Finais	49 anos	Língua Portuguesa	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	20 anos	08 anos
Professor Gestão - G1	Gestão	54 anos	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais	36 anos	35 anos
Professor Gestão - G2	Gestão	43 anos	Pedagogia em Educação Especial	Educação Especial e Educação Infantil	4 anos	3 anos

Fonte: Autoria própria (2025).

As participantes que exercem a função de professora no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, bem como a função de gestora, possuem formação em nível superior e especialização *Lato Sensu*. Os profissionais que exercem o cargo de gestão (coordenação pedagógica) não possuem formação na área específica de gestão escolar.

³ A representação pelas letras e números: P1; P2; P3; P4; e G1 e G2, busca contribuir para a garantia do anonimato das participantes.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, para Machado e Carvalho (2013), uma das funções pedagógicas desse profissional é a de auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem e nas diversas situações de violência, que são vivenciadas no dia a dia da escola e que geram interferências nesse processo.

A formação dos professores é preconizada pela LDB (Brasil, 1996) e outras legislações. A formação inicial dos integrantes do magistério público municipal de Ponte Serrada/SC, conforme estabelece a Lei Complementar n. 080/2007, que traz como ementa “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica e dá outras providências” é tratada no art. 4 e no § 8º:

Art. 4º. A Carreira do Magistério Público Municipal é integrada pelos cargos de Professor e de Psicopedagoga, todos de provimento efetivo, estruturada em carreiras de cargos, níveis e referências, conforme consta dos Anexos I, II e III, desta lei.

[...];

§ 8º. Constitui requisito para o ingresso na Carreira do Magistério Público Municipal a formação:

I - em nível superior, com curso de licenciatura para a educação infantil ou para as séries iniciais do ensino fundamental, ou curso normal superior, ou, ainda, com curso de licenciatura plena correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente para o cargo de Professor;

II - com nível superior, em curso de formação profissional ou de licenciatura específica, para o cargo de psicopedagoga.

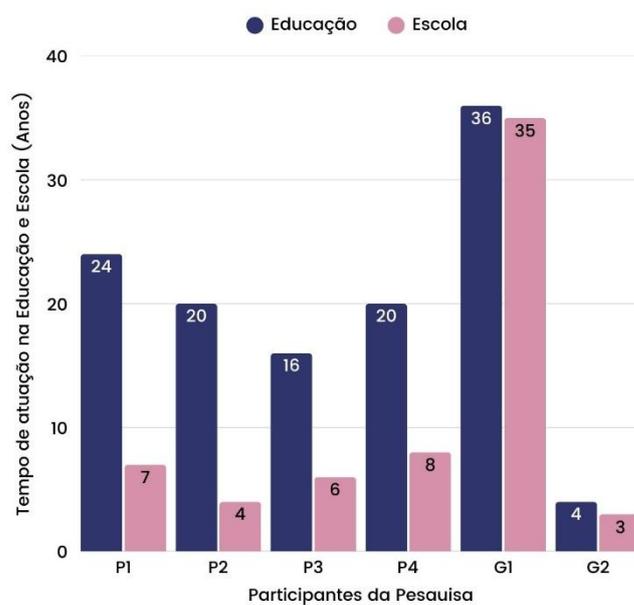
A formação inicial, em nível superior em curso de licenciatura, constitui-se como requisito da legislação municipal, acompanhando a legislação federal, tanto em concursos para os provimentos de cargos efetivos quanto nos processos de seleção, contudo, admite-se a contratação de professores sem essa formação em casos excepcionais.

A formação de professores é uma das recomendações para as ações integradas (Brasil, 2023a), em Rocha (2020), é apontada como fator essencial para a compreensão e enfrentamento da violência, também é referenciada por Chrispino e Santos (2011), Nepomuceno (2022), Chrispino, Melo e Chrispino (2024).

Assim, a pesquisa revela que as participantes possuem formação e atuam em conformidade com as exigências legais vigentes. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação, currículos comprometidos com a emancipação humana e com a desconstrução das condições que perpetuam desigualdades e violências estruturais, são elementos apontados em documentos sobre a temática (Brasil, 2023a).

No que tange ao tempo de atuação na docência, as participantes informaram ter entre quatro e trinta e seis anos de atuação como professoras em outras redes e espaços. O tempo de exercício na unidade escolar objeto da investigação é de três anos a trinta e cinco anos. O Figura 9, apresenta o tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa.

Figura 9 - Tempo de atuação profissional das participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A caracterização das participantes evidencia determinada experiência e qualificação dos professores e gestores, revelando trajetórias formativas e profissionais diversas.

De acordo com Correia (2018) e Rocha (2020), no enfrentamento aos desafios complexos, como a violência no contexto escolar, a formação aliada ao tempo de atuação, tanto na educação quanto na unidade escolar, marcam o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Nesse sentido, compreender quem são esses professores (seus percursos, formações e experiências) contribui para situar a análise das práticas, saberes e as estratégias mobilizadas, sensíveis e integradas à realidade. Assim, na próxima seção, abordar-se-á os apontamentos e falas das participantes em relação às violências e enfrentamentos no ambiente escolar.

5.2 O QUE DIZEM PROFESSORES E GESTORES SOBRE AS VIOLÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA

As manifestações, as causas atribuídas à violência escolar, as dificuldades em lidar com frustrações e os fatores sociais são aspectos que não podem ser dissociados do contexto social mais amplo. Crochik et al. (2014) alertam para os riscos de se reduzir a violência a motivações individuais ou institucionais, sem se considerar sua determinação social e histórica.

Sendo assim, o diálogo com os dados buscou apontar as condições enfrentadas pela comunidade escolar, mediante o olhar de professores e gestores evidenciando suas percepções e discursos.

5.2.1 Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares

Por meio das análises das entrevistas, observou-se que a maioria das respostas das participantes sobre violência no contexto escolar apontam para a agressão física, a psicológica e a verbal. As participantes P1 e P4 referem que essas agressões são vivenciadas pela comunidade escolar, estudantes, pais, funcionários e professores. Contudo as participantes P3, G1 e G2 não fazem citação aos sujeitos envolvidos, como mostram os excertos

Eu entendo que a violência escolar pode ser uma agressão verbal, psicológica ou física envolvendo todos os membros da comunidade escolar seja as famílias, os estudantes, os professores, toda a comunidade escolar (P1).

Então, tem vários tipos de violência nos dias atuais. Mas o mais recorrente na escola são as agressões físicas e o bullying. Também o vandalismo escolar (P3).

Toda ação ou omissão que causam ou que visem causar dano à escola, à comunidade escolar, ou a algum membro que faz parte da comunidade escolar. Como insultos aos professores, todos que trabalham fazem parte do corpo docente, funcionário. Vandalismo, danos ao patrimônio e outros tipos de agressão (P4).

São atitudes como agressão física, intimidação, xingamento, apelido, ameaça, isolar ou espalhar mentiras sobre um outro colega, provocações, brincadeiras de mau gosto e vandalismo como patrimônio da escola (G1).

As agressões. As agressões físicas, os apelidos, as ameaças como vou te pegar lá fora, fofocas e que espalham mentiras sobre o outro. Tudo isso engloba violência escolar (G2).

Observou-se, nas ponderações das participantes quanto ao entendimento de violência escolar, que algumas respostas versaram sobre as formas e as manifestações de violência. Esse tipo de resposta também apareceu em outros trabalhos que buscaram informações semelhantes, como Matosinho (2021) e Pontes (2019).

Reforçou-se nessas falas que a violência escolar pode ser entendida como qualquer forma de violência, seja ela física, verbal, psicológica ou simbólica, que ocorre dentro do ambiente escolar, podendo envolver agressões entre estudantes, de estudantes contra professores e funcionários, e até mesmo violência estrutural, como *bullying* e discriminação (Santa Catarina, 2015 e Ristum, 2010a; 2010b).

Na sistematização da transcrição das entrevistas, realizou-se a identificação de termos recorrentes e expressões, semanticamente, relacionadas, sendo que os itens foram quantificados conforme o número de vezes (frequências) em que apareceram nas falas das participantes, demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares de professores e gestores (Continua)

Categoria	Tópicos de análise
Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares	Concepções/frequências
	Bullying (06)
	Agressão física (05)
	Agressão verbal (05)
	Vandalismo (03)
	Intimidação e ameaças (03)
	Violência simbólica (02- fofoca e mentiras)
	Situações/ frequências
	Bullying (06 - aparência, raça e peso)
	Agressão física (05)
	Ofensas verbais (04)
	Ameaças e provocações (03)
	Vandalismo (02)
Violência no transporte (01)	

Tabela 1 - Concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares de professores e gestores (Conclusão)

Causas/ frequências
Familiar (05)
Ausência de valores (03)
Dificuldade em lidar com frustração (03)
Influência social (02)
Desigualdade social (01)
Uso de drogas (01)

Fonte: Autoria própria, com base nas respostas dos participantes (2025).

A organização, mediante o agrupamento quanto às concepções, situações e causas da violência escolar, relatadas por professores e gestores, procedeu-se mediante à leitura atenta e relacionada à temática presente nas respostas das participantes. A compreensão da concepção da violência referiu-se as falas das participantes ao serem questionadas quanto ao que entendiam por violência escolar, já no que tange as situações referiam-se as situações de violências escolares mais recorrentes na realidade de trabalho. O outro questionamento realizado buscou identificar quais fatores, causas contribuem para a ocorrência de violências no ambiente educacional.

Essa sistematização permitiu observar a compreensão do *bullying* como manifestação predominante, bem como a referência à importância dos contextos familiares e sociais no comportamento dos alunos, que compõe a visibilidade e as percepções das participantes quanto à violência.

Em estudo realizado em 2014, Crochik e outros já alertavam para os problemas presente na escola, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina, discriminação, conflitos de relacionamentos não somente entre os alunos, mas também envolvendo o corpo docente e inclusive já apontavam a presença do *bullying*. Esses problemas, ainda que associados e, possivelmente, gerados pelos mesmos fatores, necessitam de entendimento específico.

Assim como evidenciado nas pesquisas de Borges (2018), Mattosinho (2021), Rocha (2020) e Chrispino; Melo e Chrispino (2024), as respostas das participantes convergem em relação às situações de violências escolares mais recorrentes na realidade investigada. Para elas, o *bullying* é uma das primeiras formas de violência. A ocorrência desse fenômeno é relatada pelas participantes nos anos iniciais, em

situações de intolerância e desrespeito em relação ao outro, até mesmo em razão das condições físicas, como evidenciado pelas participantes em relação a ocorrência de bullying,

Na verdade, a escola sofre reflexo dos fatores de violência, tanto internos quanto externos, que tem gerado conflitos manifestados dentro e fora da sala de aula. Então é um contexto que você via só ao lado das séries finais. E agora não mais, você já vê lá na base, lá no inicial (P2).

Percebo que a violência tem aumentado significativamente nos últimos tempos e até os pequenos estão se tornando mais violentos (G2).

As argumentações da professora e da gestora apontam para a preocupação das manifestações violentas com crianças menores. Ristum (2010b, p 110) argumenta que: “É comum encontrarmos professores e pais que consideram muitos dos comportamentos de bullying como parte da fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente”. Assim, a atribuição do fenômeno à determinada faixa etária embasa-se em crenças errôneas quanto ao desenvolvimento infantil, que tendem a ser usadas pelos professores para justificar comportamentos, e podem contribuir para a naturalização do fenômeno (Ristum, 2010b).

Para Crochik *et al* (2014), a violência expressa no *bullying* e nos demais conflitos interpessoais, frequentes no ambiente escolar, não podem ser reduzidos às motivações individuais dos envolvidos tampouco às especificidades da instituição escolar. As dimensões individual e institucional possuem participação importante na produção desse modo de violência, porém, a supervalorização em detrimento da análise da determinação da sociedade, sobre a esfera da formação é ideológica e pode levar a equívocos na forma de enfrentá-la.

Nessa mesma perspectiva, evidenciando os desafios quanto às situações recorrentes no cotidiano escolar, observa-se que o *bullying* também foi citado reforçando o entendimento anterior expresso pelas participantes, pois se apresenta de forma mais frequente presente no cotidiano escolar:

O *bullying* é mais presente. É intolerância racial, intolerância por não respeitar a opinião do outro, pelas condições físicas, justamente, por ser gordo, ser magro (P1).

Vou falar da minha turma, que eu estou com o primeiro ano. Então eles são muito crianças, indefesos, porém eles já praticam bullying. Muito bullying para a idade deles. Qualquer forma de violência que já agrega-se no bullying, com palavras. Eles já sabem uma maldade. Eles são tão infantilizados, eles são inocentes, mas eles praticam o bullying (P2).

O bullying, as agressões físicas entre alunos e algumas formas de brincadeiras. Mas o que mais a gente percebe são as agressões físicas. E elas geralmente ocorrem, tipo, evoluindo, então começam como brincadeira e daí acabam refletindo na agressão física (P3).

O Bullying, agressão verbal, violência verbal de gênero, desrespeito entre alunos, com o corpo docente da escola e funcionário. Os alunos se agredem verbalmente e fisicamente. Essas situações já vêm de casa e acabam refletindo na vida escolar. Trazem os problemas de casa para resolver na escola (P4).

O que mais acontece são ofensas verbais. Por motivos bem banais como: “Passou me encarando, me olhou de cara torta, falou algo que eu não gostei”. E as situações acontecem em qualquer ambiente da escola. E no caso dos adolescentes, geralmente, outros colegas já sabem e na maioria dos casos eles falam pra gente, eles têm essa liberdade de falar e a gente tenta resolver. A agressão física é a que menos tem acontecido (G1).

Na maioria das vezes é aquela coisa: Ou fulano me disse que eu vou falar que você falou de mim, ou que quer me pegar na saída da escola, passam uns pelos outros e se encarando, e falando ofensas. Isso acontece na escola, no transporte escolar e deixam para resolver na escola. Às vezes começa lá no transporte, mas quando chega na escola eles deixam para resolver aqui (G2).

Como argumenta Pereira (2019), a violência não pode ser analisada a partir de um único viés, é relevante examinar o contexto social, cultural, histórico e simbólico, ressaltando a necessidade de humanização das relações no ambiente escolar. Para Silva (2021), a multiescalaridade do fenômeno e as necessidades derivadas das condições objetivas da vida são pautadas em processos de precarização, o que contribui para a incidência.

A concepção dessas violências é frequentemente obscurecida por padrões culturais e históricos, que priorizam apenas os atos mais visíveis e explícitos. Em contraste, as formas mais sutis de violência, como o *bullying* e outras agressões, tornaram-se aceitas como comportamentos normais entre os alunos, revelando uma incoerência que, em uma época onde se enfatiza a proteção dos direitos da criança e do adolescente, olvida-se que um ambiente de aprendizado e convívio social seguro e saudável é fundamental para o desenvolvimento integral (Carreira, 2006).

Ao serem indagadas quanto aos fatores ou causas que contribuem para a ocorrência de violências no ambiente educacional, as participantes relataram

Para mim é o *bullying* também. O desrespeito, quando eles não respeitam o outro e a intolerância. Assim, eles estão em uma fase em que qualquer coisa que o outro fala, que não é aceito, ele já começa por ali a violência. Começa verbal, mas depois, às vezes, termina tendo agressão física (P1).

Infelizmente, a família. A família e a sociedade. Por que eu te digo a família? Porque eu tive uma situação esse ano que uma menina, ela é bem branquinha, ela é boa aluna e ela me disse para mim que ela e a mãe não gostam de preto. Então seria, é um pecado, porque ela não teria esse conceito de racismo. Por que ela fala que ela não gosta de preto? Porque ela viu em casa. A mãe disse que não gosta de preto e nem de gente gordo. Olha, é uma violência. E a gente tem alunos, não são assim da faixa etária negra, não são negros, mas porque tem um pouquinho mais de cor na pele. E porque está um pouquinho acima do peso, ela já sofre bullying dessa aluna. E está bem grave, porque a gente já teve que trabalhar até com essas questões (P2).

Tem vários fatores, mas o que eu acho mais determinante é a falta de diálogo familiar. Talvez é um dos fatores que mais pesa nesse momento para a escola. O suporte emocional familiar, também conteúdos de exposição de violência, filmes, jogos, redes sociais, isso influencia bastante (P3).

Falta de investimento na educação, desigualdade social, uso de drogas, ausência de valores éticos e morais (P4).

Acho que é a mesma que acontece na vida: intolerância e a dificuldade de lidar com a contrariedade, com a frustração. As pessoas não conseguem mais lidar com a contrariedade, com a frustração. Eu acho que os nossos alunos refletem aquilo que eles vivenciam. As pessoas estão assim, sem paciência, exclusivas, falando e agindo sem pensar (G1).

A falta de entender o outro, eu acho, de se colocar no lugar do outro. Quando estão frustrados com alguma coisa, descontam em quem estiver na frente e agem sem pensar no que isso pode ocasionar (G2).

O fenômeno da violência escolar é reconhecido pelas participantes como algo complexo, que envolve múltiplos fatores, tanto internos quanto externos, podendo ser manifesta de diversas maneiras: física, psicológica, patrimonial, dentre outras. A totalidade das participantes apontam e reconhecem a violência física e o *bullying* como as mais recorrentes no ambiente escolar.

Dentre os principais fatores ou causas presentes nas respostas das participantes, destacam-se: família e a sociedade; falta de investimentos na educação; desigualdade social; drogas; ausência de valores éticos e morais; intolerância; falta de diálogo; conteúdos de exposição de violência (filmes, jogos, redes sociais); dificuldade em respeitar o outro (falta de empatia); e, racismo.

De acordo com Vicente, Jullião e Cyrne (2019), o racismo é também uma forma de violência e sua inclusão como componente curricular nos cursos de licenciatura poderia contribuir para reduzir um dos mais graves problemas que afeta a população negra brasileira: o genocídio de jovens negros. Nesse sentido, é importante reafirmar que racismo, para além de uma violência é um crime.

Entretanto, no contexto histórico, as manifestações racistas nem sempre foram entendidas na perspectiva de violência. Nesse sentido, faz-se necessário, portanto, considerar as possíveis contribuições da escola na redução da gravidade da questão, com formação que auxilie a compreensão da condição do negro e redução do quadro de violência racista, tanto a física quanto a simbólica. A ausência dessa forma importa em um caminhar na direção oposta a uma educação antirracista.

No contexto histórico, as manifestações racistas nem sempre foram entendidas na perspectiva de violência. De acordo com o Currículo Base do Território Catarinense (2019) as unidades escolares devem abordar aspectos como: as diferentes formas de racismo, contextualizando a necessidade de abordar políticas de direito por reparação histórica quanto ao protagonismo negro.

Os aspectos ressaltados em Undime (2023), quanto ao exacerbamento da masculinidade, do racismo e da xenofobia, são convergentes às falas das participantes. O documento do Currículo Municipal de Ponte Serrada (2018) aborda a perspectiva do respeito à diversidade e o combate às práticas de preconceitos. Ao referenciar as problematizações e a necessidade de desnaturalização socioculturais, Marques (2019) identificou o racismo como um dos aspectos de conflitos evidenciados, enfatizou, ainda, a necessidade de estratégias pedagógicas para mediação dialógica nas práticas de educação física.

Outro aspecto apontado pelas participantes refere à falta de diálogo familiar, também foi evidenciado no estudo de Machado e Carvalho (2013), que revela as principais formas de violência observada pelos coordenadores (de ordem física, moral e verbal). Nesse âmbito, a violência compromete além das relações na escola a integridade dos alunos, influenciada pela ausência da família tanto no que diz respeito às questões propriamente domésticas quanto no que se refere às questões escolares dos alunos. As coordenadoras, participantes deste estudo, alegam que há impotência para lidar com algumas situações, quando não se tem o apoio familiar, pois, segundo elas, a família poderia ser parceira na educação daquela criança ou adolescente que sofre, sofreu ou comete atitudes violentas, estando em constante busca de alternativas para ajudar a lidar com essa ausência.

As falas quanto à exposição a conteúdos de violência, redes sociais, referenciadas pelas participantes são corroboradas tanto pela Unesco (2019), quanto por Stelko-Pereira e Willians (2010), que afirmam o cyberbullying como uma das formas de violência. Nesse sentido, Ristum (2010b) aponta que o avanço tecnológico

tem possibilitado o surgimento do cyberbullying, uma forma de agressão que utiliza celulares e a Internet para expor colegas a situações humilhantes. Esse tipo de violência envolve ações como a divulgação de imagens íntimas ou forjadas, bem como registros de brigas, com o intuito de causar constrangimento público às vítimas.

Como apresentado por Silveira (2024), os aspectos, como, à cultura de ódio, e a intencionalidade baseada em valores opostos à pluralidade e aos direitos humanos podem gerar o agravamento da violência. Para o enfrentamento, ressalta a relevância de ações coordenadas e de fortalecimento de políticas públicas de saúde, cultura, assistência social e educação.

No documento de Santa Catarina (2015), a compreensão da violência ultrapassa o âmbito comportamental, alcançando as esferas estruturais da sociedade, marcadas pela desigualdade e pela exclusão. Assim, é por meio da educação que os sujeitos podem construir consciência social e promover justiça, reconhecendo que a negação do direito à educação constitui, em si, uma forma de violência institucional. É entendido como compromisso da escola com a justiça social uma orientação voltada à valorização das múltiplas dimensões humanas e pela recusa de todas as formas de exclusão.

Para Carreira (2006, p. 30), a prevenção do *bullying* inclui,

[...] primeiramente, o conhecimento e a aceitação de que este é um problema real e presente nas relações sociais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. E o seu controle perpassa por estratégias construídas de forma participativa, junto aos atores do cenário educacional, de modo a identificar focos onde o *bullying* acontece. É papel da gestão educacional indignar-se e agir em prol de um convívio harmônico no meio educativo.

Mendes (2022) afirma que o enfrentamento do *bullying* requer uma abordagem coletiva, que vá além da punição dos agressores, considerando também o papel dos espectadores e a cultura escolar. Para essa autora, é fundamental repensar os valores e as normas compartilhadas no ambiente escolar, especialmente quando há valorização social daqueles que praticam agressões, sendo necessário romper com essa lógica e, em alguns casos, contar com o apoio de autoridades. Os resultados encontrados por Rezende (2015) reforçam que as representações dos docentes acerca da violência e a compreensão dos significados são partilhadas e orientam as práticas.

Nos apontamentos quanto às violências, as participantes relatam episódios de *bullying*, racismo, ameaças, insultos, xingamentos, exclusão e vandalismo e

reconhecem que essas manifestações extrapolam conflitos pontuais, expressando as tensões e desigualdades sociais. Outro aspecto apontado foi a manifestação do *bullying* e sua ocorrência, mesmo entre crianças pequenas, o que gerou preocupações quanto à precocidade das manifestações agressivas.

A omissão da mediação familiar e o reflexo de discursos discriminatórios no ambiente escolar também são mencionados como elementos que naturalizam a violência. Observou-se a percepção da impotência institucional frente à complexidade do fenômeno, especialmente quando não há corresponsabilidade familiar.

Em seus estudos, Crochik et al. (2014), Ristum (2010a), Carreira (2006) e Mendes (2022) declaram que a compreensão da violência escolar perpassa por dimensões individuais, institucionais e sociais, o que exige ações intersetoriais, participativas e educativas. Nesse contexto, estratégias de enfrentamento a violência demandam a valorização da escuta sensível, o fortalecimento das relações humanas orientadas no compromisso com uma educação equitativa e embasada nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

5.2.2 Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz

Os estudos de Noleto (2008), Lopes (2015), UNESCO (2019), Undime (2023) e Santa Catarina (2018) apontam diferentes estratégias e medidas que podem contribuir para o enfrentamento a violência na escola.

Assim, essa pesquisa, para contextualizar o que dizem professores e gestores, em relação às temáticas, sistematiza os principais eixos que permeiam e são utilizados na mediação das práticas educativas. A Tabela 2, a seguir, mostra as perspectivas de enfrentamentos apontados por esses participantes:

Tabela 2 - Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz (Continua)

Categorias	Tópicos de Análise
	Estratégias/frequências
Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz	Diálogo (13)
	Escuta ativa (05)
	Mediação equipe multiprofissional (04)

Tabela 2 - Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz (Conclusão)

Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz	Mediação de conflitos/frequências
	Mediação com professores (03)
	Regras, acordos e normas de convivência (06)
	ação intersetorial (02)
	Cultura de paz/ frequências
	Projetos de conscientização (10)
	Palestras e dinâmicas (05)
	Valores (05)
	Participação comunidade escolar (03)
	Trabalhos com diversidade e tolerância (02)
	Atuação intersetorial (13)
	Equipe multiprofissional (05)
	Apoio psicológico (03)
	Educação socioemocional (03)

Fonte: Autoria própria, com base nas respostas dos participantes (2025).

A estruturação de tópicos analíticos foi realizada com base nas respostas das participantes da pesquisa, agrupadas em três aspectos: estratégias, mediação de conflitos e promoção da cultura de paz. A sistematização consistiu na identificação dos termos e práticas mais mencionados nas falas e sua posterior quantificação. Foram consideradas tanto as repetições literais quanto os sinônimos e expressões equivalentes. Essa abordagem permitiu identificar as principais ações referendadas pelas participantes da pesquisa, destacando a relevância do diálogo como instrumento transversal.

As falas das participantes revelaram tanto avanços quanto desafios na operacionalização dessas práticas. Além disso, evidenciou-se a importância de projetos estruturados, como o "Ponte para o Diálogo"⁴, e da atuação conjunta entre escola, família e rede de apoio, ressaltando uma compreensão ampliada e colaborativa do processo educativo e preventivo.

⁴ Refere-se ao projeto de mediação escolar idealizado pelo Poder Judiciário, desenvolvido pelo município de Ponte Serrada e apoiado pelo Ministério Público e Conselho Municipal de Direitos da Criança e dos Adolescentes (CMDCA) que realizado no ano de 2024.

Nas considerações quanto à formação inicial, no que tange a orientações referentes à atuação, identificação e intervenção em situações de violência na escola, verificou-se que apenas uma das participantes afirmou ter tal subsídio, ainda que de maneira superficial: “bem pouca” (P1). As demais foram uníssonas quanto à ausência dessa temática na formação inicial.

A participante G1 refere-se à temática como uma questão emergente e contemporânea.

Porque fazem muitos anos e tinha menos. E a violência, me parece que foi escalando de uma maneira muito rápida. Nesses últimos anos, a idade dos alunos que são mais violentos, diminuiu. Primeiro eram os adolescentes, os pré-adolescentes, que se envolviam em situações. E hoje em dia, os alunos menores apresentam linguagem inadequada, atitudes mais violentas, não condizentes com a idade (G1).

Observa-se que, as participantes relacionam a violência como um fenômeno recente. Nesse sentido, o debate quanto à violência escolar, à luz de documentos oficiais e contribuições teóricas, destaca a complexidade do fenômeno e a urgência de abordagens integradas e humanizadoras. Como anteriormente, corroborado pelo documento: “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental” (Brasil, 2023a), faz-se necessário que a escola seja um ambiente acolhedor e democrático.

Conforme Fonseca e Cordeiro (2023, p 5), após o aumento de casos de ataques violentos em escolas, durante os anos de 2000 e 2023, verificou-se a ampliação dos esforços com vistas a melhorar a segurança nas escolas, dentre elas está a presença de policiamento escolar e a implementação de políticas de controle de armas. Contudo, as causas profundas da violência escolar, frequentemente associadas à desigualdade social e à dificuldade de acesso à uma educação de qualidade, sustentaram o desafio imposto às autoridades e aos educadores. Os conflitos, em sua maioria, são impulsionados por diferenças sociais, econômicas e culturais.

A respeito da abordagem da temática sobre a violência escolar na formação continuada com orientações quanto a sua atuação para identificação ou intervenção em situações de violência na escola, as participantes relataram que:

Sim...(P1).

Sim. A gente fez, no decorrer, na prática. A escola também começou a se preocupar, porque ainda não é uma escola tão violenta, eu acho, porque não tem séries finais, como o terceirão. Mas é a partir do 5º ano onde já são adolescentes. No ano passado, a gente fez aquele curso de formação, que aborda sobre violência, o projeto Ponte para o Diálogo. E está tendo muito resultado, porque esses alunos, até as outras professoras percebem a melhora. Os alunos que eram pivô da violência eu tentava trazer para mim, com conversa e eles diziam: “professora, gostamos de você”. Era entre eles, eles não se respeitavam, entre colegas, não era contra o professor. E as professoras acabam se envolvendo. Com esse Projeto Ponte para o Diálogo as professoras conseguiram ver que eram bons alunos, o problema é que resolviam tudo na violência, mas depois do projeto eles melhoraram (P2).⁵

Não, faz pouco tempo que é trabalhado nas escolas. Em torno de 3 a 4 anos. Agora sim tem formações nos dias atuais e participei de algumas que abordaram a questão da violência escolar (P3).

Sim. Esse ano nós tivemos um curso com a parceria da educação, juntamente com o judiciário, que era a mediação escolar. Foi muito bom (P4). Sim, o curso de mediação de conflitos e nas formações continuadas que a escola oferece sempre aparece o tema e em cursos online também aparece esse tema (G1).

Sim, curso de mediação e a formação que tem na escola, no início, na metade do ano, também ajuda bastante (G2).

Em relação à formação inicial, na maioria dos relatos foi referenciada como insuficiente quanto às orientações sobre identificação e intervenção em situações de violência escolar. Apenas uma participante menciona contato com o tema.

As respostas das participantes, em relação à formação continuada, demonstram que essa tem se configurado como um importante espaço de construção e reconstrução de saberes necessários à atuação docente, contribuindo para a minimização dessa lacuna, ainda que ocorra de forma breve e pontual.

Os relatos apontam experiências provenientes do projeto *Ponte para o Diálogo* e os cursos de mediação de conflitos idealizado pelo Poder Judiciário, desenvolvido pelo município de Ponte Serrada e apoiado pelo Ministério Público e Conselho Municipal de Direitos da Criança e dos Adolescentes (CMDCA). Essa iniciativa contribuiu para avanços na compreensão da violência escolar como um fenômeno multifacetado, demonstrando a importância de práticas formativas que promovam a escuta, o vínculo e a corresponsabilização entre os membros da comunidade escolar.

⁵ As respostas apresentadas pelas participantes relacionam-se ao curso de mediação escolar proposto pelo Projeto “*Ponte para o Diálogo*” como uma das formações ofertadas com a finalidade específica de abordagem da temática, que será evidenciada na próxima seção onde reflete-se sobre o trabalho intersetorial.

As participantes relatam os efeitos dessas ações, sobretudo na mudança de comportamento dos estudantes, refletindo o potencial transformador de propostas pedagógicas integradas e humanizadas.

Nesse sentido, a formação continuada emerge como um espaço privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na mediação e no reconhecimento das singularidades dos sujeitos. As respostas das participantes revelam a necessidade de não apenas da ampliação, mas também a qualificação dessas formações, de modo que contribuam, efetivamente, para que possam atuar com segurança e sensibilidade frente às múltiplas expressões da violência presentes no espaço escolar.

Candido (2015) argumenta que a escola é um espaço privilegiado para a identificação da violência e para a promoção de práticas educativas e estratégias eficazes de enfrentamento das múltiplas formas de violência.

No que tange ao reconhecimento de políticas de enfrentamento à violência escolar no contexto educacional do município, aponta-se para as seguintes ponderações:

Eu conheço e até participei da primeira etapa do projeto Ponte para o Diálogo, um projeto feito entre a escola e o Ministério Público⁶ (P1).

Além da escola, tem a equipe multidisciplinar, onde os alunos são encaminhados para elas e elas estão diretamente interligadas com o projeto Ponte para o Diálogo, que está dando resultados positivos (P2).

Tem algumas, por exemplo: o Dia da Paz, Projeto Paz. O município também, neste ano, participa do projeto Ponte para o diálogo, projeto que está sendo bem trabalhado na nossa escola (P3).

A prevenção com o estabelecimento de normas de convivência, incentiva o respeito entre as pessoas. E é importante assumir uma postura de diálogo entre professores, estudantes e família (P4).

Conheço a formação continuada para professores das escolas municipais, nós temos a equipe multiprofissional, a rede intersetorial, CRAS, CREAS, acredito que essas são as que a gente mais trabalha na escola (G1).

O curso de mediação escolar e as formações continuadas que tem na escola, no início, na metade do ano, também ajuda bastante (G2).

⁶ A participante refere-se a um dos apoiadores do projeto *Ponte para o diálogo*.

Nas entrevistas, foi possível identificar que a formação continuada voltada ao enfrentamento da violência escolar tem sido reconhecida e incorporada nas práticas pedagógicas. Todas as entrevistadas relataram alguma participação em ações formativas ou projetos voltados à prevenção e mediação de conflitos, como o *Ponte para o Diálogo*, o *Projeto da Paz* e cursos de mediação escolar. No entanto, a análise dos depoimentos também revela que tais iniciativas, embora bem avaliadas pelas participantes, referem-se a ações pontuais, muitas vezes, reativas às situações de violência no contexto escolar, como anteriormente apontado por Candido (2015).

Nesse sentido, as falas das participantes revelam avanços importantes no reconhecimento de políticas públicas e na articulação com instâncias como o Ministério Público, CRAS⁷, CREAS⁸ e equipes multiprofissionais. A presença de projetos intersetoriais e de cursos de mediação revela o fortalecimento da rede de proteção e da cultura de paz nas escolas, entretanto, seu fortalecimento e continuidade dependem do investimento coerente com as demandas.

Costa (2014) expressa que algumas teorias, ao promoverem a compreensão e o amadurecimento de valores (como dignidade, justiça, bondade, solidariedade e respeito ao outro), tornam-se pilares na construção de uma cultura de paz no cotidiano escolar.

Ao serem indagadas quanto às estratégias utilizadas para o enfrentamento à violência escolar (prevenir e enfrentar), as participantes afirmaram:

Eu trabalho com projetos de prevenção ao *bullying*, com rodas de conversas, imagens, situações que já aconteceu tanto na nossa escola quanto em outras escolas e tento sempre manter o diálogo com eles (P1).

Dentro da minha sala de aula, eu tento trabalhar, assim, com a conversa. Explicar para esse aluno que ele não pode estar agredindo verbalmente. Porque eles não são, assim, aquela agressividade de bater, mas tem uma vez que outra. O que ocorre é mais verbal: “porque é um pouquinho mais gordo, porque é branco”. Sempre procuro conversar com eles de modo geral e procuro encaminhar poucos para a orientação. Agora, quando é uma agressividade mais exacerbada, que vem a ferir lá, aquele aluno do primeiro ano, e, infelizmente, assim, ou felizmente, eu tenho os aluninhos... Eu tenho de tarde uma aluninha que ela tá bem acima do peso. Mas, assim, nem é problema, mas é questão de saúde mesmo. E os colegas a chamam de gorda, agora até parou porque foi chamada a mãe, a mãe veio. É o meu trabalho, como qualquer mãe, não quer que o teu filho seja sofra *bullying* por estar acima do peso, porque pensa, né? A gente se coloca no lugar dessa mãe e dessa criança. Mas ela tem autoestima e ela percebeu o quanto ela é linda. Os outros deram uma parada. Tem essa menina que falou que não gostava de preto, agora ela aprendeu a respeitar o colégio, porque nesse

⁷ Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

⁸ Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

trimestre, eu não tive nenhum problema de ter que levar ela para a orientação, porque a gente conversou. Foi conversando com ela, que eu consegui resolver. Tipo, elas falam que é nas minhas aulas que elas estão melhores, porque se elas ficam no integral ali, elas têm um pouquinho de atrito. Mas, assim, respeito durante a aula ela tá tendo, então acredito que deu certo, resolvendo pelo diálogo mesmo (P2).

As estratégias básicas: conhecimento do aluno, a confiança, ganhar a confiança do aluno para saber auxiliá-lo quando necessário (P3).

O diálogo, o acolhimento entre alunos, pais e professores e a gestão escolar. O incentivo aos estudantes a desenvolverem habilidades com a criatividade, o pensamento crítico, a resolução dos problemas, a criação de regras claras de conduta e sanções para evitar e mediar conflitos. Textos relacionados sobre os temas de violência, filmes e documentários (P4).

Diálogo. A escuta ativa, orientação, roda de conversa, para que os alunos envolvidos possam refletir sobre suas ações e as consequências da violência (G1).

Os diálogos, a busca ativa, orientações sobre as atitudes (G2).

Acerca das estratégias empregadas para prevenir e enfrentar à violência escolar, emergem das respostas das participantes aspectos como: a importância do diálogo, da escuta ativa e da atuação da orientação pedagógica como práticas predominantes.

Nesse sentido, Oliveira (2023b) aduz que a escola é instituição presente na vida das crianças e adolescentes, reforçando a necessidade de articulação entre as instituições na troca de informações, bem como na oferta de formações que possibilitem aos agentes da escola o reconhecimento dos indícios de atos de violência e de como agir na preservação da segurança da vítima e até mesmo de quem efetiva a denúncia, já que algumas situações deixam de ser denunciadas por medo de represálias por parte da família e até da sociedade.

As participantes dos anos iniciais destacaram a valorização de projetos preventivos, como rodas de conversa e atividades que promovam reflexão sobre situações concretas de *bullying*, tanto locais quanto externos. Ressaltam o papel do professor como mediador de conflitos, utilizando-se de conversas esclarecedoras e encaminhamentos pontuais para a orientação escolar.

Nesse sentido, amparam-se em uma abordagem humanizada, permeada pela empatia e pela tentativa de se colocar no lugar do outro (como no caso da estudante acima do peso), revelando a preocupação em fortalecer a autoestima e promover a inclusão.

As participantes dos anos finais apontam estratégias que reforçam a importância da construção de vínculos de confiança entre docentes e discentes. Além do diálogo e acolhimento, salientam a necessidade de integrar diferentes atores da comunidade escolar (alunos, pais, professores e equipe gestora) no enfrentamento das situações de violência. O uso de materiais pedagógicos, como textos, filmes e documentários sobre a temática da violência, é destacado como ferramenta para suscitar reflexão e ampliar a compreensão dos estudantes sobre as implicações de suas ações.

No âmbito da gestão escolar, as respostas enfatizam a adoção de práticas de diálogo constante, escuta ativa e mediação orientadora, com o intuito de promover a reflexão sobre as atitudes e suas consequências. As rodas de conversa e a escuta atenta para compreender o contexto dos alunos são mencionadas como dispositivos que potencializam a resolução pacífica dos conflitos. O incentivo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de conflitos, também figura como um eixo relevante.

Observa-se uma convergência entre as diferentes participantes quanto à priorização de estratégias preventivas e restaurativas baseadas na comunicação e na construção de relações respeitadas, em consonância com uma perspectiva educativa, centrada na valorização e no respeito à diversidade humana.

Com base em Silva e Assis (2018), Lopes (2015) e Crispino e Santos (2011) pode-se contextualizar que as estratégias preventivas e restaurativas voltadas ao enfrentamento da violência escolar envolvem, de forma articulada, ações educativas, práticas pedagógicas e políticas públicas que valorizam a mediação de conflitos, a cultura de paz e o fortalecimento do ambiente democrático nas escolas.

A prevenção e o enfrentamento da violência escolar exigem abordagens interdisciplinares, processos formativos contínuos e o fortalecimento de vínculos entre escola, comunidade e demais políticas públicas. Trata-se de um compromisso coletivo com uma educação que não apenas instrui, mas humaniza.

De acordo com os autores anteriormente mencionados, várias estratégias têm sido propostas e implementadas para combater a violência escolar, tais como os projetos e programas de mediação de conflitos. A mediação escolar é uma abordagem que visa a resolver conflitos de maneira pacífica e construtiva, promovendo o diálogo e a empatia entre os alunos. As estratégias de formação de professores, que buscam orientar professores e funcionários para identificar sinais de violência e intervir de

maneira adequada, é essencial. Isso inclui o desenvolvimento e aprimoramento quanto às habilidades de mediação, resolução de conflitos e organização de sala de aula.

Quanto às estratégias de mediação de conflitos e violência na escola, as respostas revelam que

Diálogos direcionados e raramente palestras (P1).

Como a gente fala assim: Você é o adulto da história. Você é o professor. Você, eu acho que a gente tá muito longe de ter... A estrelinha, né? De cristal que vai dizer. Mas, assim, no momento, o professor, ele tem que ter maturidade. E ele tem que tá bem. Porque como é que eu vou enfrentar uma violência se eu tô numa bomba? Eu vejo assim, né? Uma bomba explodindo. Então, assim, eu vejo muito assim. Eu me cobro porque a nossa classe tá bem doente. Tá bem precisando de tratamento. Vários professores. Mas, assim, eu penso assim comigo: e se eu fazer a minha parte, eu já tô ajudando a escola, tipo assim, na conversa. Desde os pequenos, porque eu já trabalhei com aluno grande também. A conversa, mostrar, se pôr no lugar do outro. Precisa da paz. Tentar resolver na conversa. Tipo assim, claro, você precisa também não guardar tudo, né? Passar a mão. Mas, assim, quando é amor, carinho. Eu aprendi, assim, ó. Que você, antes de você ser um bom professor, você tem que ter afeto pelos seus alunos. E vai dar certo (P2).

Os principais é o diálogo entre aluno e professor. E quando as agressões são mais graves, tem o encaminhamento à equipe pedagógica e à multidisciplinar, mas nos casos de violência mais grave (P3).

Manter a calma, a mediação entre os alunos, a conversa. Estimular a empatia, ouvir, expor ideias, atuar na resolução de conflitos e ter uma conversa franca com os alunos e pais (P4).

Na nossa escola é o diálogo. Primeiro uma conversa com os envolvidos para entender o que aconteceu, os motivos, o registro em ata. As famílias são comunicadas. São comunicadas quando a situação é necessária e convidadas a vir para a escola, conversar com a outra família envolvida, dependendo da gravidade. E aplicação de medidas que vão desde a advertência verbal até a suspensão, respeitando conforme o nosso regimento escolar (G1).

Bom, a conversa é um dos principais. Os envolvidos são chamados para entendermos o que aconteceu e quais os motivos que levaram ao acontecido. E é feito o registro em ata. Em alguns casos, quando necessário, as famílias são chamadas para comparecer na escola. São aplicadas também advertências verbais e até suspensão (G2).

As respostas das participantes enfatizam a relevância do diálogo como estratégia primordial para a mediação de conflitos e violências na escola. Em todas as falas, a comunicação aberta, o acolhimento e a tentativa de entendimento das motivações dos envolvidos são destacados como passos iniciais e fundamentais para a resolução das situações.

Observa-se a ênfase ao papel do afeto e da maturidade emocional do docente para mediar os conflitos, apontadas pelas professoras dos anos iniciais. Já as professoras dos anos finais reiteram o diálogo como principal ferramenta, destacando a importância de envolver famílias no processo, estabelecendo uma comunicação franca e colaborativa para a resolução dos conflitos. As gestoras defendem a combinação do diálogo com procedimentos formais, como o registro em ata das ocorrências e a comunicação oficial às famílias envolvidas, bem como a aplicação gradual de medidas disciplinares, respeitando o regimento escolar, revelando a preocupação com a institucionalização das ações de mediação, garantindo a legalidade e a justiça nas intervenções, como evidenciado por Chrispino, Melo e Chrispino (2024).

Zaluar e Leal (2001), entre 1995 e 1996, na região metropolitana do Rio de Janeiro, realizaram uma pesquisa com o objetivo de propor discussões sobre a relação entre violência física e psicológica e as possibilidades e riscos efetivos de estados de anomia nas instituições como a escola, incumbida da reprodução social e cultural, dominadas pelo crime organizado.

Essa é uma situação que desafia e ameaça a capacidade da escola de promover e sustentar um nível mínimo de consenso. Sem esse consenso, a manutenção da ordem social torna-se inviável e os conflitos podem extrapolar os limites institucionais ou serem silenciados à força. Além disso, a dimensão psicológica da violência, inerente a qualquer processo pedagógico, precisa ser melhor delimitada, para que a socialização, essencial à vida em grupo, não se confunda com a repressão e o silenciamento daqueles que deveriam estar preparados para argumentar e defender seus pontos de vista e interesses.

Ao final do estudo, as supracitadas autoras afirmam que a expressão mais presente nas entrevistas foi “dar-se ao respeito”, o que reflete tanto o anseio da população residente em áreas pobres por ter sua dignidade reconhecida quanto a disposição de reconhecer a dignidade do outro e a necessidade de retomada do debate sobre a educação moral, sob a perspectiva contemporânea da autonomia moral, entendida como a preparação para o exercício da cidadania por meio de escolhas éticas e do respeito às diferentes possibilidades de convivência pacífica, ou seja, aquelas que não resultam na destruição ou no silenciamento do outro. Acima de tudo, a autonomia na participação na vida pública, por meio de seus diversos canais,

deve ser vista como um princípio orientador e, possivelmente, como um fator capaz de reduzir situações de violência (Zaluar; Leal, 2001).

Vergna (2016) revela que a percepção de quem registra e interpreta os eventos se mostra determinante para a tomada de decisões, o que pode reforçar desigualdades e arbitrariedades no tratamento das ocorrências. Silveira (2024) refere aspectos como a gestão democrática, a educação midiática e em direitos humanos como práticas fundamentais para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Em relação ao encaminhamento nos casos de ocorrência de violência na escola e a atuação das participantes, observam-se respostas das participantes da pesquisa, abaixo:

Olha, eu considero, sim, que ainda é um pouco falha, né? Porque no primeiro momento é chamado às famílias, aí depois no segundo momento é dado uma suspensão e em últimos casos, assim, uma expulsão. E considero que em muitas situações, quando é chamado a família, não se vê muito resultado positivo. Quando o aluno já vem de situações repetidas de violência. Quando, assim, às vezes, quando acontece uma vez, aquele aluno até resolve. Mas quando vem se repetindo várias vezes, eu vejo que não adianta chamar muito a família porque não tem reflexo positivo (P1).

Tipo assim: quando eu venho, como agora, nesse ano, eu estou com uma série pequena, do primeiro ano. É levado na orientação pedagógica e lá a orientação faz uma conversa. Eu não tive, assim, uma situação que precisou vir a equipe pra trabalhar. Porque eu sei que na escola alguns casos vão pra equipe multiprofissional. É encaminhado para psicólogo, é chamada a família. Então, eu acho que a escola está fazendo o papel dela. Então, geralmente quando ocorre a violência, é feito esse diálogo e vai para orientação pedagógica. Faz o encaminhamento que é para gente ter documento: requerimento, encaminhamento, para a gente também ter como chamar a família. E a escola é muito bem equipada, né? Tem câmeras, tem tudo. Então, fica bem mais tranquilo (P2).

O encaminhamento são os casos que a gente não consegue resolver em sala de aula, né? Aí se encaminha para a equipe pedagógica e, se necessário, para a equipe multidisciplinar. Aí a gente não fica sabendo mais ou menos o desfecho, o que aconteceu depois. (P3).

Nós fizemos em ata os fatos relatados pelos alunos e professores com a presença e a ciência dos pais e responsáveis. Em alguns casos, a escola aciona o conselho tutelar. Em atuação, vejo que as famílias estão negligenciando muito seu papel. As crianças e adolescentes estão trazendo os problemas que enfrentam em casa para o ambiente escolar, para serem resolvidos (P4).

O apoio pedagógico da escola e o gestor escutam os envolvidos, fazem uma análise da situação, para aplicar as medidas que podem ser, então, roda de conversa, advertência verbal, registro formal em ata, reunião com os responsáveis, suspensão, acionar a polícia quando o caso for mais grave, comunicar a equipe multiprofissional, que tem psicóloga, assistente social e

psicopedagoga, entrar em contato com o conselho tutelar, com o CRAS, CREA, Secretaria da Educação. E nós temos na escola, que é a escola piloto do projeto Ponte para o Diálogo e contamos com a atuação de alunos, agentes de mediação e professores mediadores, que fizeram uma formação para trabalhar. E na maioria das vezes as situações são resolvidas de maneira bem eficaz com os alunos envolvidos ou com os alunos e as suas famílias (G1).

Os encaminhamentos são para o pedagógico, para conversa com os envolvidos. Um responsável é avisado e chamado para comparecer na escola. Alguns casos podem ser aplicados suspensão. Em alguns casos, é suspensão e as vezes é acionado à polícia (G2).

Os encaminhamentos nos casos de violência escolar, com base nos relatos de professoras dos anos iniciais e finais e das gestoras escolares, revelam um padrão geral de procedimentos que envolve etapas progressivas, desde a tentativa de resolução interna por meio do diálogo até a aplicação de medidas disciplinares e o acionamento de órgãos externos, conforme a gravidade dos episódios.

Um ponto destacado é o encaminhamento para a orientação pedagógica, onde se busca a mediação e a formalização dos registros, o que garante um acompanhamento documental das ocorrências. Além disso, as professoras ressaltam a importância de recursos estruturais da escola, como câmeras de segurança, que colaboram e auxiliam no monitoramento dos casos, quando há uma pessoa atenta a câmera, pode gerar uma falsa sensação de segurança, embora possa contribuir para a identificação dos autores da violência.

As professoras dos anos finais apontam o encaminhamento dos conflitos não resolvidos em sala para a equipe pedagógica e, quando necessário, para a equipe multidisciplinar, evidenciando a articulação com diferentes profissionais. Contudo, essas docentes mencionam a ausência de retorno ou acompanhamento posterior, o que aponta para uma lacuna na comunicação interna. Outro aspecto importante é a percepção dos reflexos da cultura familiar, destacando que muitos alunos trazem para a escola problemas advindos do contexto doméstico, o que amplia a complexidade do enfrentamento da violência escolar.

Entre as respostas dos professores e da gestão, verificou-se uma convergência quanto à estrutura básica dos encaminhamentos baseada, inicialmente, no diálogo, no registro formal e no escalonamento das medidas disciplinares. Contudo, há divergências quanto à percepção da eficácia desses processos, pois, enquanto as gestoras tendem a relatar maior efetividade e articulação intersetorial, as professoras, especialmente das séries iniciais, manifestam dúvidas sobre os resultados positivos,

principalmente na relação com as famílias. Além disso, a ausência de *feedback* sobre o desfecho dos casos após encaminhamentos para equipes especializadas é um ponto crítico mencionado pelos professores dos anos finais, indicando uma possível falha na comunicação e no acompanhamento que pode comprometer a continuidade das ações.

Em síntese, embora o padrão dos encaminhamentos na escola siga um fluxo coerente de ações progressivas, evidencia-se a necessidade de aprimorar a integração entre docentes e gestão, fortalecer a participação e responsabilidade familiar e garantir maior transparência e retorno nos processos de mediação e intervenção, elementos fundamentais para o enfrentamento da violência no ambiente escolar.

Com efeito, a escola não conseguirá suprir todas as frustrações e os problemas que, mesmo não tendo sua origem nela, nela reverberam. A escuta ativa pode exercer uma função significativa, revelando um olhar atento para as questões e várias possibilidades humanas, dentre elas, as questões violentas do cotidiano, tendo como objetivo e foco a redução dessas situações dentro e fora do ambiente escolar, propiciando um ambiente seguro e acolhedor, com ensino de qualidade e com condições de exercício da cidadania, formação cultural e senso crítico, numa perspectiva educacional e social.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais para a educação no Brasil e no mundo, desde a adoção do ensino remoto e o fechamento intermitente das escolas que causaram impactos na dinâmica da violência escolar, evidenciando, ao mesmo tempo, as desigualdades no acesso à educação e às oportunidades (Fonseca; Cordeiro, 2023).

Resumindo, a singularidade de um povo que não é só miscigenado em etnias, mas também em cultura, valores morais, que além destes detalhes, há uma influência histórica da formação do povo brasileiro, que originou a separação de classes sociais, as quais, todos são amparados pelos reflexos do passado, e uma boa parte da população vive em uma realidade social de conflitos, tanto dentro de sua própria casa, com sua família, como fora de suas casas, entre outros indivíduos, sendo assim, para estes a concepção do que é violência é algo totalmente normal, pois crescem em meio a ambientes onde é empregada a violência desde pequenos, normalizando o que não é normal, ao menos não deveria ser. (Fonseca e Cordeiro, 2023, p. 6).

Para esses autores, os estudos revelam a existência de relação significativa entre o ambiente familiar e a ocorrência de comportamentos violentos entre

estudantes, demonstrado que jovens com pais que possuem relacionamentos disfuncionais, tendem a apresentar maior propensão à violência. Isso sugere que a dinâmica familiar pode representar um fator de risco, dependendo do nível de disfunção existente. Assim, compreender essas dinâmicas poderia ser um passo para transformar a realidade de muitos estudantes e promover um ambiente escolar mais seguro e equilibrado.

Dentre as consequências da violência no desenvolvimento infantil, destaca-se a provocação da instabilidade estrutural, temporal, física e humana no ambiente da criança, manifestada no excesso de barulhos, desorganização, ausência de rotinas, insegurança alimentar, conflitos e outras adversidades. Os impactos da violência se refletem no comportamento das crianças e podem se estender à adolescência, ocasionando sintomas emocionais e de comportamentos associados a agressividade, problemas de atenção, hipervigilância, ansiedade, depressão, dificuldades de adaptação escolar e, até mesmo, psiquiátricos, como fobia e estresse pós-traumático. As evidências revelam “associação entre violência entre parceiros íntimos e violência contra crianças, onde estas acabam sendo vitimizadas duplamente”, sendo vítimas e testemunhas da mesma. (NCPI, 2023, p. 21, Oliveira, 2023a;).

Em pesquisa realizada por Souza e Castro (2008), os docentes atribuíam a 75% das crianças avaliadas a queixa de agressividade a problemas em casa ou na família e, somente no caso de duas crianças, os professores não souberam a que atribuir o motivo da queixa, evidenciando quanto procuravam considerar o contexto dos alunos, suas necessidades afetivas e seus problemas atuais ao efetuarem essa avaliação.

As autoras, ainda ressaltaram que, da experiência de trabalho com os professores, foi possível observar o quanto estes eram solicitados a ouvir a família, com todas as suas queixas, entretanto, raramente há casos em que os responsáveis pelos alunos que apresentam problemas de comportamento apareçam, espontaneamente, para conversar com o professor, revelando o distanciamento entre família e escola. Ainda assim, quando comparecem às convocações, depositam no docente carga expressiva de angústia, na tentativa de despertar o sentimento tentador de “fazer alguma coisa”.

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre quanto às ações da escola podem contribuir para a promoção de uma cultura de paz, destacaram que:

Eu acho que mais profissionais capacitados para desenvolver os projetos. Esses projetos que estão vindo agora para a escola, porque agora, assim, no último ano, né, que começou a surgir mais projetos. Eu acho que deveria haver mais projetos com pessoas de fora da escola também para contribuir (P1).

A escola, ela tá aqui pra ser o Deus, parece. Que vem tudo pra escola. E a escola que, dê jeito, o professor, mesmo tendo outra culpa, ele leva a culpa. E a escola tá aqui pra apaziguar, eu penso. Porque ele já veio desestruturado de casa. E a escola tá aqui e, na verdade, os pais, as famílias, tão jogando pra escola. Muito disso, essas violências. E quando chega aqui, eu acho que a escola tem feito o papel dela, assim, de O que acontecer lá fora, ela fala. Mas acontecer aqui é feito, né? Encaminhamento, é chamado. O professor também se respalda até de um boletim de ocorrência, se precisar. Porque também tem o direito do professor de ser respeitado. E eu acho que a escola tá fazendo o papel. A gente trabalha cultura, efeitos... Os encaminhamentos da paz, né? Essa... Que é uma nova proposta. E a gente traz isso pro aluno tentar conversar nas reuniões pedagógicas e assim. Essa questão de conscientização mesmo. Conscientização (P2).

As ações da escola são variadas: temos o projeto A Paz, tem o projeto de Leitura, que ajuda também, trabalha vários temas ali referente a diálogo, a não agressão, etc. E o diálogo de mediação, que é realizado... É um projeto de mediação escolar (P3).

Atuação preventiva nas famílias e escola. Mas eu também acho que o governo... Eu acho que o governo devia capacitar pessoas para desenvolver essas atitudes ou atividades com as famílias, para ter ciência, ter grupos de ajuda na escola e comunidade. Mas essas pessoas ser remuneradas, não voluntárias, porque voluntárias é muito difícil (P4).

Eu acredito que seja a conscientização. A gente realiza vários projetos para conscientizar. Eventos culturais e esportivos que falam sobre o bullying, respeito às diferenças, inclusão, diversidade. A gente busca parceria para realizar palestras, cartazes, dinâmicas de grupo. E várias atividades são feitas pelos professores em sala e na escola como um todo para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de um ambiente de paz. A gente busca sempre o diálogo (G1).

Projetos de conscientização com palestras sobre bullying, sobre o respeito às diferenças, diálogos com mediação, ou trabalho multidimensional e intersetorial (G2).

Quanto às ações escolares voltadas à promoção da cultura de paz, enfatizou-se a importância da conscientização, do diálogo e da implementação de projetos educativos, evidenciando um esforço coletivo entre professores e gestão para criar um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Nas falas das professoras dos anos iniciais, observou-se uma preocupação com a qualificação dos profissionais envolvidos, destacando a necessidade de maior capacitação e a inclusão de agentes externos à escola para fortalecer os projetos em andamento. Além disso, houve um reconhecimento do papel social da escola como

espaço de acolhimento e mediação, especialmente frente a desafios trazidos do ambiente familiar e comunitário, ressaltando que a escola tem buscado atuar no sentido da conscientização e da promoção da paz, por meio de encaminhamentos e iniciativas pedagógicas que incentivam o diálogo e o respeito mútuo.

No segmento das professoras dos anos finais, o padrão das respostas reforçou a diversidade das ações implementadas, com menção a projetos específicos, como “Dia da Paz” e “Leitura”, que abordam temas relacionados ao diálogo, à não agressão e à mediação de conflitos. A preocupação com a atuação preventiva também foi evidenciada, especialmente no que concerne ao envolvimento das famílias e à necessidade de profissionais capacitados e remunerados para o desenvolvimento dessas atividades, sugerindo uma reflexão crítica acerca do papel do Estado e da sustentabilidade das ações propostas.

Por sua vez, as gestoras apresentaram uma perspectiva mais abrangente, enfatizando a realização contínua de projetos de conscientização que envolvam eventos culturais e esportivos, palestras, dinâmicas de grupo e campanhas visuais, com foco no bullying, no respeito à diversidade e na inclusão. Elas destacaram, ainda, a importância do diálogo e da articulação multidimensional e intersetorial, demonstrando compromisso institucional com a promoção de um ambiente escolar pacífico e colaborativo.

Para Carreira (2006), a cultura desempenha um papel fundamental na gestão das instituições, manifestando-se de duas formas: cultura instituída, que corresponde às normas e diretrizes estabelecidas por leis e órgãos oficiais e cultura instituinte, que surge das interações entre as pessoas no ambiente escolar. Em sentido amplo, a cultura engloba valores, crenças, histórias e experiências, refletindo tudo o que permeia a vivência e a criação humana. Como as instituições são formadas por pessoas inseridas em um contexto cultural, é natural que esse fator influencie sua gestão.

Assim, a cultura pode ser compreendida como um conjunto de aspectos sociais e psicológicos que impactam o funcionamento da instituição, desde o comportamento individual até a definição das normas institucionais. Os modelos de gestão escolar também são influenciados pela cultura da instituição. Considerar essa cultura significa respeitar as pessoas e seus diferentes pontos de vista, sem perder o foco na missão institucional. Aos gestores, cabe a responsabilidade de estabelecer consensos,

promover o diálogo e conciliar diferentes perspectivas, garantindo um espaço educacional que valorize a participação de todos os envolvidos (Carreira 2006).

Segundo Fernandes (2006), as transformações na organização escolar e nas propostas curriculares impactam diretamente os docentes. A introdução de novas tecnologias, a maior autonomia dos centros educacionais, o aumento das exigências de responsabilidade, a precarização das condições de trabalho são fatores que podem influenciar a atuação do corpo docente. Nesse contexto, a Sociologia desempenha um papel essencial no processo educativo, auxiliando o educador a investigar a realidade para além da estrutura formal. O estudo sociológico sistemático permite compreender a escola como um grupo em constante interação com as forças sociais ao seu redor, destacando que, tanto na escola quanto na sociedade, as condutas são orientadas por valores compartilhados que se refletem em atitudes e comportamentos (Fernandes, 2006).

A ritualização das vivências cotidianas, que pode ser representada pelas festas de carnaval, competições desportivas, jogos e outros, é uma das formas de canalização positiva da força e energia que também estão presentes nos atos violentos. Os ritos e festas populares exprimem, coletivamente, as angústias, conflitos, medos, tristezas e insatisfações. A aceitação coletiva dessas expressões fortalece os vínculos sociais e a solidariedade, resultando em elo comunitário. Por outro lado, quando não se propicia essa vivência coletiva, há o individualismo solitário, resultando na expressão da violência. (Carreira, 2006)

As expressões ritualísticas integram a vida escolar por meio de atividades lúdicas, festejos, gincanas e outros eventos e esta oferta aos estudantes pode fortalecer o senso de coletividade, mas poderá, também, podem conter elementos de violência simulada, encenada e dramatizada. Não se desconhece a importância social desses momentos, mas o papel da escola é de proporcionar espaços para que essas expressões ritualísticas ocorram de forma espontânea, permitindo que os estudantes ritualizem a vida cotidiana de maneira significativa e prazerosa. A tentativa de homogeneizar os alunos, ignorando suas diferenças e heterogeneidade, é um desafio muito maior, levando a uma rigidez que sufoca a criatividade e a expressão individual (Carreira, 2006).

Ristum (2010a) conceitua a violência simbólica como aquela em que a escola valoriza os códigos culturais das classes médias e altas, marginalizando alunos das classes populares por meio do currículo, das avaliações e da linguagem. Os

professores, simultaneamente, são vítimas e agentes desse processo: submetidos a normas burocráticas rígidas e, por vezes, reprodutores de práticas autoritárias e naturalizadas.

Em síntese, as ações escolares para a promoção da cultura de paz configuram-se em um conjunto articulado de projetos, eventos e práticas pedagógicas que buscam sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar. As práticas relatadas pelas participantes indicam a percepção da escola como espaço privilegiado para a mediação de conflitos e a promoção da cultura de paz. Verificou-se que tanto as professoras quanto as gestoras concebem o enfrentamento da violência como um processo que exige práticas intersetoriais e dialógicas. Contudo, para o aprimoramento dessas iniciativas, torna-se fundamental fortalecer a atuação, ampliar a colaboração com a equipe multiprofissional e as ações intersetoriais, bem como, garantir recursos e políticas públicas que sustentem essas práticas e que favoreçam a transformação do ambiente escolar em um ambiente inclusivo e respeito.

5.2.2.1 Abordagem multidimensional e intersetorial

O documento da Unicef (2019) e o estudo de Rodrigues (2023) apontam para o destaque das relações do enfrentamento a violência escolar, as estratégias e as formas de mediação que se amparam na perspectiva de uma articulação multidimensional e intersetorial que contribuam com o estabelecimento de políticas públicas e ações mais dialógicas e contextualizadas.

Para Ceccon et al (2009), quando ocorre a ruptura do diálogo e do equilíbrio há o início da violência. O conflito existe porque há diferenças e interdependência, ao passo que a violência ocorre da ausência do diálogo entre as diferenças, isto é, do monólogo de quem impõe sua necessidade, seus desejos, aspirações e crenças sobre o outro. Assim, no conflito existe equilíbrio, ainda que instável, entre os poderes dos envolvidos no diálogo, todavia, na violência, a prevalência de um poder rompe o equilíbrio. As manifestações de violência física, psicológica e até de violações de direitos que ocorrem em escolas são consequências de conflitos que foram negados, reprimidos e mal geridos entre diversas concepções, necessidades e aspirações.

Com relação à presença de equipes interdisciplinares deve-se destacar a importância das questões como a interdisciplinaridade e a intersetorialidade, como instrumentos que podem contribuir para o processo de prevenção e enfrentamento da

violência. Ainda que seja tema relevante para o debate contemporâneo, é mencionada por poucos artigos (Mendes, 2011).

Na identificação de menções das participantes, as abordagens recorrentes no enfrentamento da violência escolar, referiram-se às práticas intersetoriais e multiprofissionais. Os termos e expressões com significados convergentes foram contabilizados por frequência de ocorrência direta ou inferida e compõem a tabela 2, anteriormente apresentada. Esses apontamentos referem práticas já adotadas na escola e evidenciam as fragilidades e potencialidades percebidas pelas participantes.

As entrevistadas apontaram o diálogo como ferramenta fundamental e uma das principais utilizada para resolução das situações que ocorrem no ambiente escolar envolvendo violência. Quanto a sua percepção sobre às possibilidades de um trabalho articulado com outros órgãos para prevenção de violências escolares observadas, as participantes relataram

Eu vejo como uma grande ajuda e uma forma de trazer para a escola um desenvolvimento consciente que o cidadão deve ter sobre a violência nos diferentes ambientes em que estamos inseridos. Na sociedade porque não é só na escola, né? Talvez depois da escola, acaba saindo aqui do âmbito escolar e levando para a vida toda, né? E nós não estamos aqui só preparando o aluno para conteúdo, né? Nós temos que preparar ele também para... Para viver a sociedade, né? (P1).

Tipo... Quando a escola... Ela traz pro... Trabalhar o bullying, né? Pessoas qualificadas nesta área. O pedagógico, a professora, as professoras da própria leitura. Ela faz um projeto pra trabalhar no contexto geral da escola. Trabalhar o bullying, foi trabalhado o afeto. Então a escola tá buscando trabalhar dentro da própria escola. Trazer isso pros alunos. Não que eles não saibam, mas assim, a escola foi no papel dela. Não quer e não quer aprender, se não quer, né? Mas além disso, tipo... Às vezes é feito trabalho com o conselho tutelar, com a... Sim. Se precisar. Com a rede. Tipo assim, é porque eu tô num momento de ser... Primeiro ano, né? Então não chegou nessa violência, mas acredito que...O ano passado eu precisei, né? Foi precisado chamar até uma equipe lá do judiciário para trabalhar com esses alunos da violência. Era muita. E daí esse trabalho articulado você entendeu que foi positivo? Foi positivo. Foi um trabalho tipo entre a escola e pessoas de fora de outra instituição e que... Deu certo. Eles tiveram que montar uma regra. A gente montou contra uma das regras daquela sala. E estava exposto na parede. Então foram eles que pediram respeito. Menos bullying, agressividade, falta de respeito com o colega. Então foi elaborado junto dez regras que eles escreveram e a gente colocou como pauta (P2).

A escola, nesse ano, tem a mediação escolar, que é promovida pelo fórum⁹, né? Então, esse ano, no caso, não partiu da escola, mas sim foi utilizada a escola para combater a violência. Mas você percebe que há esse trabalho articulado, tipo assim, entre os órgãos? Como o conselho tutelar? E a rede intersetorial? Sim, sim. Há um trabalho articulado, sim (P3).

⁹ Neste caso, a participante faz referência ao Poder Judiciário.

Estabelecer normas de convivência. Envolver a comunidade escolar em projetos de prevenção. Identificar precocemente os primeiros sinais de violência. Eu só vou retornar e retomar a essa questão. Então, em relação ao trabalho articulado, você observa que na escola é feito esse trabalho articulado, tipo com o conselho tutelar, com a polícia militar, polícia civil, rede intersetorial, a equipe multi... É muito pouco. Muito pouco. Muito pouco. Eu vejo assim, muito pouco. Eu vejo assim, eles virem para a escola para dar palestra, alguma coisa. Esse ano não teve. Então assim, eu acho assim, além da escola, o problema tem que ser tratado na família. Primeiramente a família para daí vir para a escola, porque nós só na escola não vamos conseguir resolver. O problema está na escola e nós não sabemos mais o que fazer. Como resolver. Porque o problema está na família. E as vezes só reflete aqui. Sim, e reflete aqui. E nós quando chegamos na família, os pais são resistentes. Os pais, eles não sabem o que fazer. Não sabem o que fazer e jogam para nós. E nós não sabemos, nós até sabemos atitudes tomar, mas nós não podemos tomar certos tipos de atitudes. Nós também só podemos falar. Nós só conversamos e falamos. E muitas vezes está lá na casa, eles têm que ter atitudes, tem que ser claros com os alunos. E seguir regras. E eles não tem regras. Eles não têm regras (P4).

Eu acho que trabalhar em parceria funciona. A gente trabalha com a equipe multiprofissional, né? Para fortalecer um pouquinho os vínculos entre os alunos e demais funcionais e as habilidades emocionais. O que eu percebo muito é que a sociedade espera muito e idealiza muito que a escola seja a solução para as diversas mazelas. E a violência é só mais uma delas. Na minha opinião, a escola deveria ser um lugar para a gente produzir conhecimento científico. A gente perde muito tempo tentando resolver os conflitos, resolver problemas que não são da escola. Que são vindos... Vindos da sociedade. Porque o amadurecimento profissional, a educação de valores, a promoção da empatia, do respeito ao próximo, ao meio ambiente, orientação sobre comportamentos adequados em sociedade, higiene pessoal. Penso que são responsabilidade da família. Primordialmente da família. A escola reforça os valores. Só que, infelizmente, nós temos assumido essa responsabilidade que não faz parte do... Do conhecimento científico apenas. Então, me parece também que a escola tomou para si, a sociedade foi colocando essa responsabilidade e a escola foi tomando para si uma responsabilidade que não é a sua. Está deixando de fazer aquilo que é para fazer, o conhecimento científico, para trabalhar coisas que deveriam ser trabalhadas na família, em outros setores da sociedade também. (G1).

Eu acredito que trabalhar em parceria com a equipe multidisciplinar, com a psicóloga, assistente social, psicopedagoga, com o CRAS ou o CRES, entre outras. E considera que é válido esse trabalho articulado? É válido, muito válido (G2).

A análise das percepções das participantes acerca das possibilidades de um trabalho articulado com outros órgãos na prevenção da violência escolar revelou uma valorização significativa da articulação interinstitucional como estratégia de fortalecimento do ambiente escolar.

Nos anos iniciais, as falas evidenciaram a compreensão de que a formação dos estudantes extrapola os conteúdos curriculares, abrangendo a preparação para a convivência em sociedade, apontando para a importância de parcerias com órgãos

externos, como o Conselho Tutelar e o Judiciário, concebendo essas iniciativas como complementares e efetivas.

Nos anos finais, embora admitam a existência de ações articuladas, como a mediação escolar promovida por órgãos externos, também se evidenciou a percepção de insuficiência e intermitência dessas parcerias. As falas apontaram que a presença de instituições, como o Conselho Tutelar, a Polícia Militar, a Polícia Civil e a rede intersetorial ocorrem de forma esporádica, muitas vezes restrita a ações pontuais, como palestras.

As participantes evidenciaram a dificuldade enfrentada pela escola quando os problemas de violência refletem questões familiares mal resolvidas. Relatam sentimento de impotência diante da resistência das famílias em participar de forma ativa na resolução de conflitos, o que causa sobrecarga a escola e limita a eficácia das intervenções.

As participantes que atuam na gestão destacam a articulação com equipes multiprofissionais (psicólogos, assistentes sociais e outros órgãos da rede de proteção social) como uma estratégia necessária para fortalecer os vínculos e desenvolver habilidades emocionais entre os alunos. No entanto, emergem também críticas à sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola, que acaba assumindo funções que, idealmente, deveriam ser da família e de outros setores sociais. Essa constatação reforça a necessidade de uma corresponsabilidade efetiva entre escola, família e sociedade para enfrentar as múltiplas formas de violência, respeitando os limites e competências de cada instituição envolvida.

Ristum (2010a), destaca a importância de compreender a violência como fenômeno relacional e multifacetado, cuja superação exige formação docente qualificada, escuta sensível, políticas públicas estruturantes e engajamento com a comunidade. Reforça, por fim, que escolas não devem ser espaços restritos por grades, mas espaços abertos à convivência, ao diálogo e à cidadania.

Para Magalhães (2024), o diálogo intersetorial possui como objetivo principal possibilitar a integração dos eixos de promoção, defesa e controle, que o compõe a partir da noção de rede. Dentro desse sistema o Conselho Tutelar é o principal órgão de atuação e, em parceria com o sistema educacional, estimula o atendimento a vítimas ou testemunhas de situações de violência de forma integral e não revitimizadora. Ademais, atendem a exigência da política de atendimento, centralizada na necessidade de atendimento especializado, visando à proteção, ao amparo e ao

restabelecimento dos vínculos familiares quando forem rompidos por violações de direitos, promovendo celeridade e qualidade na proteção de direitos, especificamente por meio da escuta especializada, executada pelos órgãos educacionais.

Ainda para Magalhães (2024), essa escuta no ambiente escolar é favorecida pelo fato de a escola ser um espaço estratégico para a identificação inicial de situações de violência e para a disseminação de conhecimentos. Esse processo contribui para a promoção dos direitos humanos e fundamentais, estimulando o autocuidado e a autodefesa. Além disso, fortalece a política de proteção por meio de um ensino crítico e multicultural, que abrange as diversidades presentes na sociedade, incluindo questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Dessa forma, busca-se o empoderamento por meio da educação, que se configura como uma ferramenta de transformação social mediada pelo sistema educacional.

Desse modo, as ações integradas também atendem ao disposto na lei estadual n. 19.237, de 22 de janeiro de 2025:

Art. 3º O SEAMGV¹⁰ é composto da seguinte forma:

- I – uma plataforma tecnológica avançada que permita a coleta, armazenamento seguro e análise de dados provenientes das instituições envolvidas;
- II – mecanismos de comunicação integrada, incluindo um aplicativo móvel, para possibilitar a rápida troca de informações entre escolas, autoridades policiais e demais partes interessadas;
- III – recursos de mapeamento geoespacial, para visualização das áreas de maior incidência de violência, auxiliando na alocação estratégica de recursos;
- IV – medidas rigorosas de segurança cibernética para garantir a proteção dos dados e a confidencialidade das informações; e
- V – equipe multidisciplinar responsável pela administração, manutenção e atualização contínua do sistema (Santa Catarina, 2025).

O legislador, ao propor o projeto de lei n. 0525/2023, que subsidia a lei 19. 237, de 22 de janeiro de 2025, buscou a construção de bases para uma abordagem proativa e ampla no combate à violência nas escolas e não apenas uma reação aos desafios atuais. Os indicadores quantitativos e qualitativos permitirão a avaliação da incidência e da gravidade desses incidentes e, juntamente com a presença de uma equipe multidisciplinar, na administração e manutenção do sistema, garantindo de forma contínua a eficácia e atualização, conforme os dados obtidos, para o atendimento das necessidades identificadas. A intencionalidade, ainda, na criação e

¹⁰ A sigla refere-se ao Sistema Estadual de Acompanhamento, Monitoramento e Gestão Permanente para Ações de Combate à Violência nas Escolas, referendado pelo PL n. 0525/2023, que efetivou-se Lei 19.237 de 22 de janeiro de 2025.

implementação do sistema, é dar um passo significativo na identificação e ação nos ambientes escolares de casos de violência, como forma de promoção de um ambiente seguro e propício ao pleno desenvolvimento dos estudantes (Santa Catarina, PL 2023).

A Rede Intersetorial de Ponte Serrada está em atuação desde o ano de 2013, entretanto, foi apenas a partir de 23/03/2018 que se encontram registros formais dos trabalhos e ações, por meio de atas e da formatação da rede em reuniões gerais, com objetivo de diagnóstico e de organização das políticas públicas, com a formação de mini rede (para o atendimento de casos específicos).

A escuta especializada realizada pela escola é uma estratégia pois permite detectar casos de violência, bem como o acolhimento e apoio às vítimas, além de fornecer suporte para rápida intervenção em casos de suspeita e até de constatação de violações de direitos. É uma ferramenta que fomenta a prevenção e o enfrentamento das violências, sobretudo no período da infância, tornando necessário que as escolas recebam orientações para que seja realizada de forma eficaz e qualificada, por intermédio de planejamento que englobe as particularidades de todos os ambientes e pessoas envolvidas nas situações que podem ser potencializadoras da ocorrência de violências nas mais diversas configurações (Magalhães, 2024).

Os estudos de Andrade (2016) e de Silva e Assis (2018) evidenciaram a complexidade do enfrentamento da violência envolvendo adolescentes, especialmente no contexto escolar, e apontaram limitações na articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde e assistência social. Essas pesquisas reforçaram a necessidade de superação de enfoques fragmentados nas políticas públicas, por meio de ações integradas e estruturadas, que contemplem tanto o adolescente quanto seu contexto familiar e social.

Ceccon et al (2009, p. 39) analisaram sobre as escolas onde os conflitos foram ignorados e geridos, inadequadamente, por muito tempo. Nessas unidades escolares, quando as manifestações de violência eram eventos isolados, no ponto de equilíbrio, as medidas adotadas, quando feitas, tinham caráter apenas punitivo. O resultado, considerando o equilíbrio inicial, ou seja, a sensação de pertencimento, autonomia, competência, foi rompido e permaneceu assim por longo período, propiciando que as manifestações de violência se instalassem de tal forma que acabaram se tornando normais, naturalizadas. Nesses casos, somente os conflitos com resultados

extremamente negativos ganham visibilidade e são reconhecidos como tal pelos envolvidos.

Quanto ao que consideram que poderia auxiliar nas intervenções de prevenção e ocorrência de violências no espaço da escola, relacionam

Eu considero, assim, que seria interessante palestras com profissionais da área jurídica com dinamismo e mais objetivos. Nas consequências que a violência no espaço escolar pode causar. Seria, assim, uma palestra com pessoas de fora, para falar mesmo o que acontece com a pessoa. Que é violenta, que causa qualquer tipo de violência, né? Eu acho que é muito mascarado dentro da escola. Talvez, assim, eu acho que a criança, hoje em dia, ela já sabe tanta coisa. Por que ela não pode saber o que realmente acontece na vida adulta com quem faz esse tipo de coisa? E as consequências, né? Que ele, a família, tudo que pode acarretar (P1).

Eu vejo assim, talvez não seja tão correto assim, mas assim ó... Eu veria que... O que poderia ter era um... Uma figura... Na parte policial. Assim, como tem nas outras escolas. Aqui na nossa escola falta. Porque geralmente eles respeitam aqui o ambiente escolar. Mas quando sai dali... Eles já estão se armando ali na porta. Se discutindo. Às vezes até brigando assim. Entrando na... Nas vias de fato mesmo. Porque eu acho que quando... Precisava na escola ter uma... Um policial na escola. Como teve ali no... Naquele enfrentamento ali das violências que tinha um policial. Que tinha uma segurança. Nem um policial, uma segurança na escola. A vigilância. Uma vigilância. Eu acho que era bem respeitoso. Pelo vigia, pela segurança. Nem era vigia, era segurança que ficava ali. Eu acho que na nossa escola falta. Hoje até foi falado com a direção. Eu acho que todas as escolas precisam. Uma figura assim mais com autoridade. Que... Que precisa fazer isso (P2).

Sim, muito (P3).

O que você considera que poderia auxiliá-lo nas intervenções de prevenção e ocorrência de violências no espaço da escola? Eu acho que todo o trabalho auxilia, mas essa ligação entre equipe pedagógica, professores, todos os coordenadores da escola e também os funcionários. Todos visam combater a violência dentro da escola.

Estabelecer normas de convivência. Envolver a comunidade escolar em projetos de prevenção. Identificar precocemente os primeiros sinais de violência (P4).

Educação socioemocional. Autoconfiança, persistência, resolução de problemas, paciência, altruísmo, comunicação não violenta, empatia. São coisas que já vêm da família também. Eu acho que na escola a gente poderia ter mais espaços de diálogo e de escuta. E um apoio psicológico para as... Para os adolescentes, para os alunos, para os menores e para a família. Mas é muito a vivência familiar que reflete. As atitudes dos nossos alunos refletem a vivência familiar. E a gente percebe que as pessoas não têm mais tolerância e não têm mais paciência praticamente com nada, com nenhuma situação (G1).

Eu acho que é apoio psicológico e diálogo (G2).

O movimento de análise das percepções das participantes permitiu a identificação de três aspectos:

- a valorização de ações formativas externas (as professoras dos anos iniciais enfatizam a importância de palestras com profissionais da área jurídica);
- a presença de figuras de autoridade no ambiente escolar (“um policial” ou “segurança escolar” (P2)), como medida de dissuasão da violência nos arredores e no interior da escola); e,
- os apontamentos quanto ao fortalecimento do diálogo e da dimensão socioemocional (representada nas falas das professoras dos anos finais e dos gestores), ressaltando a importância de uma ação coletiva e sistêmica e de estratégias.

Dentre essas estratégias a formulação de normas de convivência e a identificação precoce de sinais de violência, a menção a “mais espaços de diálogo e de escuta” e “apoio psicológico,” indicariam uma visão ampliada da escola como lugar de acolhimento e promoção de bem-estar. Observou-se a pluralidade de visões quanto às estratégias de enfrentamento da violência na escola, apontando para uma preocupação legítima com a segurança, o bem-estar e a formação ética dos alunos.

Nesse sentido, como argumenta Ristum (2010a, p. 91), o fato de os professores estarem em contato com as crianças em um período determinado, poderia favorecer que os programas de prevenção da violência tenham um maior potencial, portanto, podem representar “local ideal para implementação de estratégias para prevenir a violência”.

Destaca-se, ainda, que, no ano de 2024, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Tribunal de Justiça de Santa Catarina, o Ministério Público Estadual e o Conselho Municipal de Direitos da Criança e dos Adolescentes (CMDCA), deu início ao *Projeto Ponte para o Diálogo*¹¹, abrangendo o contexto da realidade pesquisada. O projeto tem por objetivo a estruturação da proposta de implantação da mediação de conflito escolar como instrumento de resolução de conflitos dentro das escolas do município de Ponte Serrada, com vistas a diminuir os conflitos envolvendo adolescentes nos ambientes escolares neste contexto.

¹¹ A escola Básica Municipal Antônio Paglia foi definida como escola-piloto para o desenvolvimento inicial de projeto relacionado ao enfrentamento à violência. Foram selecionados 20 alunos de 5º, 6º e 7º ano e 22 professores e profissionais da instituição municipal, bem como selecionados 15 professores das escolas estaduais e 3 profissionais da rede intersetorial para serem capacitados.

As respostas das participantes enfatizaram aspectos como: a valorização do diálogo, da escuta e da colaboração com instituições externas (como conselhos tutelares, CRAS, CREAS, judiciário e forças de segurança), além da importância atribuída à presença de profissionais especializados no espaço escolar para apoiar o desenvolvimento emocional e relacional dos estudantes. Esses achados reforçam a percepção das participantes quanto a necessidade de um trabalho coletivo, contínuo e articulado para se enfrentar, de forma efetiva, as múltiplas manifestações da violência no ambiente educativo.

O enfrentamento à violência escolar pressupõe o envolvimento não somente da comunidade escolar, mas de todas as instituições que atuam no sistema de garantia e proteção de direitos das crianças e adolescentes, através de planejamentos e ações articuladas, que contemplem a multiplicidade de fatores que ocasionam a violência ou a violação de direitos, resgatando a humanização nas relações sociais, conforme preconizado na lei 13431 de 2017.

A Lei 13431 de 2017, em seu artigo 14, referenda que: “As políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência”, uma vez que, o acompanhamento as ações e intervenções realizadas podem resguardar e contribuir com a “rede de proteção” imputando menos constrangimento as vítimas.

Nesse contexto, o desafio é a compreensão do equilíbrio entre legislações que garantam proteção, mas que, ao mesmo tempo, reconheçam o potencial educativo dos conflitos. A transformação da cultura da violência requer mais do que medidas repressivas, ampara-se também na promoção dos direitos humanos e da educação para a convivência como eixo central de qualquer marco legal voltado à prevenção da violência escolar.

Assim, observa-se a existência de legislações de proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes e a coexistência de normativas com enfoques antagônicos. As leis com caráter preventivo, dialógico e restaurativo se mostram mais alinhadas à missão da escola como espaço de formação integral.

Almeida (2018) argumenta que o significado atribuído à violência escolar não é fixo, mas resulta de um processo marcado por disputas simbólicas, tensões políticas e subjetivações, refletindo as diferentes formas de vivenciar e interpretar a violência no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a perspectiva do trabalho em rede como um microsistema de proteção à criança e ao adolescente, mediado de forma dialética e humanizadora nas relações estabelecidas no ambiente escolar, pode estabelecer novas dinâmicas de forma a prevenir e promover a atuação com maior efetividade em relação ao fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre a violência é um dos primeiros passos para o acolhimento, o encaminhamento e a intervenção de forma assertiva e, desse modo, evitar sua propagação e seus efeitos, pois é fator que agrega e qualifica o trabalho de enfrentamento (Ruotti, Alves; Cubas, 2006; Chrispino; Santos, 2011). Enquanto profissional, deve-se ter além da responsabilidade legal, a responsabilidade ética de conhecer sobre o tema e intervir, quando necessário, com um olhar singular para cada situação.

Em busca do conhecimento desta temática, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de professores e gestores sobre violências escolares e enfrentamentos em uma escola da rede municipal de Ponte Serrada/SC. Assim, buscou-se a compreensão dos múltiplos sentidos que o fenômeno violência assume no cotidiano escolar, a partir da escuta e da reflexão de professores e gestores. Amparando-se em uma abordagem metodológica que articulou as diferentes dimensões (bibliográfica, empírica e propositiva), a fim de que a pesquisa pudesse favorecer a complexidade da análise e promover um diálogo entre teoria e prática.

Na revisão de literatura sobre a violência escolar, concepções e enfrentamento, identificou-se, no período de 2018 e 2023, 13 pesquisas alinhadas, essas organizadas pelo foco, em três grandes aspectos analíticos: concepções e abordagem quanto às violências; situações e possibilidades de enfrentamento e alinhados a valorização da formação.

A pesquisa empírica, referenda as falas de professores e gestores, foi sistematizada em categorias. Na primeira categoria - “Caracterização de professores e gestores participantes da pesquisa” - a personalização das participantes permitiu-nos observar que todas apresentam formação inicial e especialização, embora argumentem a pouca abordagem da temática na formação inicial, relacionam-se às formações continuadas. Em relação a segunda categoria - “Às concepções, situações e causas da ocorrência de violências escolares” - verificou-se que as pesquisadas se referem ao *bullying* como uma das principais manifestações no contexto escolar.

Já na categoria “Enfrentamento da violência escolar: estratégias, mediação de conflitos e promoção de uma cultura de paz” as participantes apontaram para estratégias que ressaltam a importância da formação continuada, além de reforçar

práticas pedagógicas voltadas à construção de vínculos, empatia e corresponsabilização. Citaram a inclusão de práticas, como rodas de conversa, palestras e materiais pedagógicos reflexivos, como elementos para o fortalecimento da convivência respeitosa no ambiente escolar. Elas alegaram ter como desafio a assertividade na comunicação entre os setores da escola e as famílias, bem como a falta de retorno sobre encaminhamentos realizados.

Observou-se nas respostas das participantes, a existência de mecanismos institucionais de enfrentamento à violência escolar, enaltecendo a necessidade de políticas públicas estruturadas e contínuas, bem como a articulação intersetorial e importância das equipes multiprofissionais, como potencial articulador de ações de mediação de conflitos e promoção da cultura de paz.

Os apontamentos das participantes, revelam o reconhecimento da visibilidade e suas concepções quanto à violência, bem como, das influências dos contextos familiares e sociais no comportamento dos alunos. O relato da ocorrência do fenômeno nos anos iniciais rompe com a ideia da infância como um período de ingenuidade, contribuindo para a desnaturalização. Quando há uma negação quanto à existência do fenômeno, impossibilita-se o reconhecimento de que as situações de violência também podem ocorrer no ambiente escolar e que precisam ser mediadas e resolvidas, inclusive com ações preventivas (Silva e Assis, 2018; Santa Catarina, 2018).

Pensar o enfrentamento à violência escolar não trata de imputar mais uma carga/responsabilidade à escola, mas sim a necessidade de ter um olhar atento e preventivo em relação às situações de violência. No contexto escolar, os professores tornam-se a referência e os primeiros a serem interpelados, por vezes, pelos alunos em situação de violência, por isso, sabendo como agir, conseguirão dar os encaminhamentos necessários para cessar o ato violento e garantir a proteção integral em uma atuação preventiva que evita a evolução dessas situações.

No que se refere à mediação de conflitos, destacaram o projeto *“Ponte para o Diálogo”* e outras possibilidades de atuação intersetorial para contribuir com a proteção integral das crianças e adolescentes, pois se compreende que a escola sozinha não conseguirá resolver todos os problemas. Nesse sentido, torna-se relevante salientar o trabalho articulado em rede, pois nenhuma instituição é completa e capaz de resolução de todas as demandas. Assim, cada instituição apresenta características e enfoques próprios, por isso, é necessária essa articulação para que,

embasados nos indicadores novas políticas, possam ser pensadas e implementadas para atingirmos o atendimento integral às demandas e necessidades da sociedade.

A violência é um fenômeno que, por vezes, se caracteriza pela reprodução, por isso, há a necessidade de intervenção profissional para romper com o ciclo, além de serem (as violências) preditores para traumas que resultam em várias situações e consequências na vida. (Abramovay et. al, 2002a). Por isso, a intenção é justamente evitar que elas aconteçam, reconhecendo a corresponsabilidade, pois todos são responsáveis pela proteção e prevenção das crianças e adolescentes.

Nesse contexto, destacam-se a importância de uma escuta qualificada, de práticas educativas dialógicas e da necessidade de ações preventivas que envolvam não apenas a escola, mas também políticas públicas intersetoriais. Constatou-se, ainda, que o enfrentamento à violência escolar exige o fortalecimento de redes de apoio e a formação contínua dos educadores, visando à construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Na subcategoria “Abordagem multidimensional e intersetorial”, verificou-se que às experiências e percepções das participantes evidenciaram a complexidade das práticas educativas e a articulação intersetorial como estratégia para o fortalecimento das ações de prevenção e resolução de conflitos. Para elas, a mediação dos conflitos precisa ser integrada à rotina pedagógica e, sobretudo, articulada a outros setores da sociedade. Observa-se uma preocupação entre a idealização do papel da escola e os limites de atuação (resolução de problemas de origem social e doméstica). Como destaca a participante G1, “a sociedade espera muito e idealiza muito que a escola seja a solução para as diversas mazelas... a escola foi tomando para si uma responsabilidade que não é a sua.” (2025, p.113-114). Essa sobrecarga é criticada pelas participantes gestoras, que defendem o retorno do foco da escola à produção de conhecimento e ao desenvolvimento científico, sem, contudo, negligenciar sua função formativa.

A demanda por figuras de autoridade no ambiente escolar, como policiais ou seguranças, aparece em uma das falas como uma medida de dissuasão da violência, especialmente nos arredores das escolas. Ainda que tal proposta dialogue com o sentimento de insegurança, é necessário cautela para que práticas com viés repressivo não substituam ações formativas e preventivas, como adverte Rodrigues (2023) ao valorizar a justiça restaurativa e o fortalecimento da cultura de paz como alternativas viáveis e transformadoras.

Por fim, as percepções das participantes convergem na valorização de uma atuação coletiva e multiprofissional, que considere o apoio psicológico, o fortalecimento da empatia, a construção de normas de convivência e a presença ativa da comunidade escolar. Há o entendimento de que o combate à violência não pode ser responsabilidade exclusiva da escola, mas de um sistema de proteção ampliado e corresponsável.

O reconhecimento de situações de violência e os processos preventivos com enfoque no respeito à diversidade, os diálogos e reflexões (quanto a violência estrutural, relações de poder, desigualdade social, racismo, intolerância religiosa, LGBT) são necessários para a construção de uma nova perspectiva embasada na tolerância e respeito.

Ressalta-se o olhar cuidadoso para não relativizar a violência que o outro está sofrendo, com discursos como, “mas eu também sofria bullying, e eu sobrevivi”. É preciso ter empatia e não determinar o sofrimento da outra pessoa, com base em nosso julgamento, sendo importante haver critérios para pensar sobre a violência, mas sem julgar o sofrimento do outro (porque este não é mensurável, é subjetivo), bem como para evitar o alinhamento de percepções sobre violência e a permissividade presentes na cultura brasileira (onde algumas manifestações como o tapa, não são considerados como violência), aspectos esses, que precisam ser refletidos e desconstruídos (Santa Catarina, 2018; Unesco, 2019, 2023)

O reforço de políticas de inclusão e diversidade que evidenciem a promoção um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize a diversidade, pode favorecer a redução da incidência de violência baseada em discriminação. As iniciativas de parcerias com a comunidade que envolvem a comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e instituições locais, em iniciativas de prevenção e combate à violência escolar podem fortalecer a rede de apoio aos estudantes.

Há uma linha tênue entre a proteção e a violação de direitos, isso porque na intenção de garantir e proteger, uma ação equivocada pode vir a ser uma mola propulsora para desencadear uma violação de direitos, resultando na violência institucional. Neste sentido, reafirma-se a importância de garantir o direito de participação das crianças e dos adolescentes, como um dos princípios que orientam a nossa atuação.

Salienta-se que este estudo apresenta limitações, uma vez que a pesquisa se refere a um número restrito de participantes e uma realidade específica, o que impede

que se faça qualquer tipo de generalização de seus resultados. Poderia ser relevante a construção de investigações que envolvessem um número maior de participantes, de modo a permitir comparações mais amplas entre realidade e percepções com perfis socioculturais diferenciados (estudantes, famílias, outros trabalhadores da escola, comunidade). Ademais, não se abordaram questões sobre interseccionalidade (variáveis como cor/raça, religião e classe social). Além disso, pode-se evidenciar outros desafios que podem ser colocados a esse importante campo de estudos.

Outro aporte relevante da investigação consistiu na elaboração do produto educacional (e-book), que visa subsidiar o enfrentamento à violência escolar a partir de reflexões teóricas e propostas de ação aos desafios identificados no campo, constituindo-se como ferramenta de apoio docente e à gestão escolar (Apêndice B).

Ao reconhecer a violência como um fenômeno enraizado em estruturas sociais, mas com impactos diretos no cotidiano escolar, essa pesquisa não objetivou a responsabilização da escola e dos educadores, mas apontou para a necessidade de corresponsabilidade entre setores e políticas públicas no enfrentamento.

Nesse sentido, reafirma-se o papel da educação não apenas como espaço de saberes, mas também como território de humanização, resistência e transformação social, onde os processos formativos integrem a dimensão humana, ética e social, subsidiando os professores e gestores na construção de práticas dialógicas, reflexivas, sensíveis e emancipadoras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002a.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002b.
- ALMEIDA, Erivelton Nunes de. **Violência escolar**: sentidos no contexto da prática. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.
- AMARANTE, Suely. **Violência Escolar e possíveis estratégias de enfrentamento**. 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-escolar-e-possiveis-estrategias-de-enfrentamento>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ANDRADE, Ana Soraya. **Violência na adolescência**: olhar e articulação da saúde, educação e assistência social. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2016.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 1984, n.49, pp.51-54. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf> acesso em 07 de junho de 2025
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. Prevenção integrada: novas perspectivas para as políticas de segurança no Brasil. **Revista Katálysis** [online], Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 38-42, jan./jun. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802006000100004>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BAÚ, Alcimara. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e mediação pedagógica**: contribuições na comunicação das pessoas com deficiência intelectual 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/8153>
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONAMIGO, Irme Salete. Violências e Contemporaneidade. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 204-213, jul./dez. 2008.

BORGES, Anna Karolina Santoro. **Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: Concepção de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Estratégias de desenvolvimento regional, decisões e interinstitucionalidades: desafios da abordagem crítica das transformações socioespaciais e os impasses para a efetivação das políticas regionais no Brasil. *In*: RANDOLPH, Rainer; SIQUEIRA, Hipólita; OLIVEIRA, Alberto de (orgs.). **Planejamento, Políticas e Experiências de Desenvolvimento Regional: problemáticas e desafios**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 46-64.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2003b**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Notificação de violências interpessoais e autoprovocadas**. Brasília : Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: [https://dive.sc.gov.br/phocadownload/doencas-agrivos/Acidentes%20e%20Viol%C3%A7%C3%A3o%20de%20Viol%C3%A7%C3%A3o/Publica%C3%A7%C3%B5es/cartilha_notificacao_violencias_2017.pdf](https://dive.sc.gov.br/phocadownload/doencas-agrivos/Acidentes%20e%20Viol%C3%A7%C3%A3o%20de%20Viol%C3%A7%C3%A3o%20de%20Viol%C3%A7%C3%A3o/Publica%C3%A7%C3%B5es/cartilha_notificacao_violencias_2017.pdf) acesso em 16 de março de 2025

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009a**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH)**. 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010**: documento final. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2014**: documento final. 2014a. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Aprova o Programa Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13663, de 14 de maio de 2018**. Altera o artigo 12 da LDBEN (Brasil, 1996).

Inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino

BRASIL, **Lei nº 14643 de 2 de agosto de 2023**. Autoriza-se o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14643.htm#art1%C2%A72

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2024**: documento final. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas Estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024a**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 12.006**, de 24 de abril de 2024b: institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12006.htm

CNPI, Núcleo Ciência pela Infância. **Prevenção de violência contra crianças** [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. – São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Prevencao-de-violencia-contras-criancas.pdf>. Acesso em: jan.2025.

CANDIDO, Gisele Batista. **O desassossego e o pensamento poético-filosófico de Fernando Pessoa**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos e Educação Integral: interfaces e desafios. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 229.

CARVALHO, Washington da Silva; ANJOS, Degmar Francisca dos. **Violência Escolar**: Conhecer para Prevenir. 1. ed. João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642396/2/Viol%C3%AAncia%20Escolar%20Conhecer%20para%20Prevenir.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas**: qual o papel da gestão?2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/828> Acesso em 16 jan 2025

CASTRO, Mary Garcia *et al.* **Cultivando vida**; desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <https://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000129.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–66, jan. 2009.

Cerqueira, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em 19 de fevereiro de 2025

CECCON, Claudia. Et al. **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar; São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. 208 p.: il.

CHRISPINO, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

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: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597–624, out. 2008.

CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de; CHRISPINO, Renata Pereira. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, p. 1-27, abr./jun. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204426>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204426>. Acesso em: 25 maio 2024.

CHRISPINO, Alvaro; SANTOS, Tais Conceição dos. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57–80, jan. 2011.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília, DF, 2014.

CORREIA, Ingrid Kelly de Oliveira. **Letramento social e cidadania**: práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10455>. Acesso em: 5 jul. 2023.

COSTA, Rodrigo César. **Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

COSTA, Paulo Victor de Sousa. **Compreensão de professoras da educação básica sobre os conceitos “orientação sexual” e “identidade de gênero”**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2020.

CROCHIK, José Leon et al. Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 01, p. 115 -127, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012014000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 fev 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação como educação ao direito. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 121-136, 19 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2023v11n20p121-136>

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor? *In*: OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC)

FERNANDES, Katia Tomaz. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. 141 f. Dissertação de Mestrado -Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2011/09/KATIA-O-conceito-de-violencia-escolar-na-perspectiva-dos-discentes-ano-2006.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2025

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90112>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Samuel Andrade da; CORDEIRO, Taiana Levinne Carneiro. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PREVENÇÃO DOS MASSACRES NAS ESCOLAS À LUZ DO DIREITO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3530–3547, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11318. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11318>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Autoridade e educação: o poder a serviço do diálogo na formação de professores. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio. **Formação de professores: da itinerância das universidades a escola itinerante**. Ijuí, ed. Unijuí, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ponte-serrada/panorama>. Acesso em: 27 abr. 2024.

INSTITUTO AURORA. Disponível em: https://institutoaurora.org/reconectar/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwq_G1BhCSAR

IsACc7NxoGwwaQt3PVjTMmh7ZjogxRxaW3Cqer-lh453_-5_RrL-UYCllYDPgaAn94EALw_wcB. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO AIRTON SENNA. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/dados-socioemocionais-violencia-escolar-e-bullying/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

JELE, Patrícia do Carmo. **A Justiça Restaurativa em um Colégio do Campo em Contexto Faxinal**. 2021. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

LÓDI, Emeline Dias. **O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no Município de Ponte Serrada-SC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3645>

LOPES, Marina Frota. **Dificuldades intraescolares na efetividade do projeto de cultura de paz e prevenção da violência infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2015. Orientador: Profa. Dra. Mirna Albuquerque Frota Fortaleza. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9575/acervo/detalhe/105611>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LOSS, Adriana Salete *et al.* (Orgs.). **Formação continuada de gestores das escolas públicas**: Educação integral em jornada ampliada. Tubarão, SC: Ed. Copiart, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Daniele Farias de. Violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p.5-24, jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492013000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 fev. 2025.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira. **Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar**: Reflexões assentadas na Pesquisa-ação e na Praxiologia Motriz. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, [S. l.], v. 24, n. 9, p. 03-16, 2019. doi:<https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2019.v24i9.5702>

MATTOSINHO, Paulo Vitor Bognoli. **Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física**: suas relações pelo olhar docente. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem**, USP, v. 45, n. 3, p. 582-588, 2011.

MENDES, Mayara de Lima, 1997. **Política formativa para enfrentamento do bullying escolar**: Política formativa para análise de uma proposta. 2022. Universidade Federal do Paraná. Setor Palotina. Curso de Graduação em Ciências Exatas. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/76320?show=full> acesso em 28 fev 2025

MAGALHÃES, Débora Karoline de Oliveira. **A instrumentalização da escuta especializada no âmbito escolar de Santa Catarina como mecanismo estratégico ao enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes**. 2024. 184 p.: il. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10770> acesso em 06 março de 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 7–23, 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/NBbqRGwcvM7R7XcZSVvKQsL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de (eds.). Parte I. *In*: **Violência sob o olhar da saúde**: infrapolítica da contemporaneidade brasileira [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 161-282. ISBN: 978-65-5708-115-0. <https://doi.org/10.7476/9786557081150>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006a. Disponível em:
<https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. *In*: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Jovina Quintes. **Impactos da Violência na Saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007a. p. 21-42. ISBN: 978-85-7541-588-7. Doi: 10.7476/9788575415887.003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Seis características das mortes violentas no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 135–140, jan. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NEPOMUCENO, Danielle Prado. **As significações de professores do Ensino Médio sobre Bullying**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6526>. Acesso em: 6 maio 2023.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 4. ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Cristina Neves de *et al.* Intersetorialidade e saúde nas políticas estaduais de segurança pública e de prevenção à violência no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 27, n. 04, p. 1301-1316, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022274.06802021>

OLIVEIRA, Daniele Leite Cotini de. **Cyberbullying e escola como espaço para o desenvolvimento de valores éticos e morais no ensino fundamental II de uma instituição privada**. 2023a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

OLIVEIRA, Clarice Alves de. **Políticas educacionais de enfrentamento às situações de violência escolar: Uma análise da atuação do Comitê de Mediação de Conflitos de uma escola da rede pública estadual de educação do Piauí**. 2023b. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5143> acesso em 19 de fevereiro de 2025

PAVIANI, Jayme. **Ética da formação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PEDERSEN, Marina. **Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o ensino de sociologia e a educação sexual para o combate à homofobia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2020.

PEREIRA, Lilian Rodrigues Martins. **Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

PONTE SERRADA, **Lei municipal complementar n. 080/2007** “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e de valorização dos Profissionais da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/leis/redacoes/82777236000101/consolidadas/Lei-LC-00080-2007#anexo_2 acesso em 02 fev 2025.

PONTE SERRADA. **Lei nº 2.239, de 12 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/leis/redacoes/82777236000101/consolidadas/Lei-02239-2015>
<https://ponteserrada.sc.gov.br/uploads/sites/458/2023/03/Plano-Municipal-de-Educacao-2015-2016.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PONTE SERRADA. **Lei nº 2.340, de 4 de setembro de 2018**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação do Município de Ponte Serrada, conforme específica. Disponível em: <https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/leis/redacoes/82777236000101/consolidadas/Lei-02340-2018>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PONTE SERRADA. **Currículo Municipal de Ponte Serrada: uma construção coletiva**. 2022. Disponível em: https://ponteserrada.sc.gov.br/uploads/sites/458/2024/05/Curriculo_EF-_versao_final-atualizada-revisao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

PONTE SERRADA. Prefeitura Municipal de Ponte Serrada. **Histórico**. Disponível em: <https://ponteserrada.sc.gov.br/pagina-2512/> Acesso em: jan de 2023.

PONTES, Stella Crisanto. **Violência no trabalho de professores da educação básica de Santa Cruz/RN**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Santa Cruz, 2019.

QUEIROZ, Deise Macielde. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

REZENDE, Viviana Cristina Parizotto. **O trabalho docente e as representações sociais de violência na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2671>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RISTUM, Marilene. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010a, pp. 65-93. ISBN 978-85-7541-330-2.

RISTUM, Marilene. O Bullying escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 65-93. ISBN 978-85-7541-330-2

ROCHA, Cláudia Santos da. **Programa de intervenção online com professores para intervenção e enfrentamento do bullying escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2020.

RODRIGUES, Rafaela Maria. **Tertúlias Dialógicas Pedagógicas na formação docente: prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17791>. Acesso em: 6 maio 2023.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998. Institui o Programa Escola Mais Segura e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.iq.usp.br/palporto/T6a_PropCurricularSC_Principios1998.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.408, de 10 de abril de 2008**. Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores na rede de ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 11 abr. 2008. DOSC nº 18.340.

SANTA CATARINA. **Lei 14651 de 12 de janeiro de 2009**. Instituiu o “Programa de Combate ao Bullying” de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html2009.

SANTA CATARINA. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. [S. l.]: [S. n.], 2014. Institui o Programa Escola Mais Segura e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno Pedagógico: reflexões para implementação da política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria

de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação – CEE. **Currículo Base do Território Catarinense**. 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Projeto de lei PL./0525/2023**. Institui o Sistema Estadual de Acompanhamento, Monitoramento e Gestão Permanente para Ações de Combate à Violência nas Escolas - SEAMGV. Disponível em <https://portalegis.alesc.sc.gov.br/proposicoes/zLqQ7/documentos> acesso em 14 de fevereiro de 2025

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 826, de 20 de abril de 2023**. Institui o Programa Escola Mais Segura e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-826-2023-santa-catarina-institui-o-programa-escola-mais-segura-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 19.237, DE 22 DE JANEIRO DE 2025**. Institui o Sistema Estadual de Acompanhamento, Monitoramento e Gestão Permanente para Ações de Combate à Violência nas Escolas (SEAMGV). Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2025/19237_2025_lei.html acesso em 14 de fev 2025

SANTOS, Karine Aparecida Ribeiro dos. **Os desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC**, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5257>

SARTORI, Tamanho Irma. **Práticas pedagógicas que perpassam a compreensão do sistema monetário na educação especial: um estudo de caso no CAESP do município de Ponte Serrada - Santa Catarina**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5821>

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

SILVA, Magno Emerson Barbosa da. **Violência, espacialidade escolar e Geografia: fundamentos teóricos para a prática docente**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVEIRA, André Bakker da (Coord.). **Violência contra escolas no Brasil** [livro eletrônico]: perspectivas sobre o extremismo entre jovens e estratégias de

prevenção. Curitiba, PR: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2024. Disponível em:
https://institutoaurora.org/reconectar/?gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMI2JqXz4byhwMVhQ6tBh1z5jZmEAAAYASAAEgKVVPD_BwE. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 837–845, out. 2008. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/pe/a/xXGn4x4W863XNL8yhmvPJcT/> acesso em 10 de fev 2025

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87–103, jan. 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

TESSARO, Mônica. **Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira; BERNARDI, Fernanda Schneider. Estratégias de prevenção e manejo do bullying na escola: uma análise sistemática da literatura. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e102/1–24, 2023.
<https://doi.org/10.5902/1984644469981>

TREZZI, Clóvis. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942–959, out. 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Revista Educação Municipal**, 2023. Disponível em:
<https://undime.org.br/institucional/revista-educacao-municipal>. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo**, 2015. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>. Acesso em: 8 maio 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **A educação que protege contra a violência**. Junho de 2019. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

VERGNA, Ariel Cristina Gatti. **Indisciplina e violência na escola**: concepções e discursos de educadores. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7740/DissACGV.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VICENTE, Debora da Silva. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. CYRNE, Renata Vieira Carbonel Cyrne. Org. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: reflexões políticas e pedagógicas / Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, CAO de Tutela Coletiva de Proteção à Educação/MPRJ, Debora da Silva Vicente, Elionaldo Fernandes Julião, Renata Vieira Carbonel Cyrne. – Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, UFF, 2019.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. [online]. v. 16, n. 45, p. 145-164. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 mar 2025

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. **O sujeito jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual**: desafios do fazer pedagógico no CAESP Padre Adriano Temmink - APAE de Ponte Serrada-SC. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1543/1/ZATTI.pdf>. Acesso em: 12 jun 2025.

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. **Formação continuada de professores de Educação Especial nos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAESP/APAE de Santa Catarina**: políticas, atores e temáticas. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/22035>. Acesso em: 12 jun 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Caracterização

Qual é a sua área de atuação no momento:

() Professor/a () Gestor/a

Com que gênero se identifica

() Masculino () Feminino () Não binário () Não desejo informar

Qual sua área de formação?

Graduação:

Especialização:

Mestrado ou Doutorado:

Outro: _____

Qual sua idade? _____

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação nesta escola:

Compreensão sobre violências escolares

01 - O que você entende por violência escolar?

02- Quais as situações de violências escolares são mais recorrentes na sua realidade de trabalho? Explique como as situações ocorrem.

03 - Para você, quais fatores/causas contribuem para ocorrência de violências no ambiente educacional?

Enfrentamento da violência escolar

04 - Em sua formação inicial recebeu orientações quanto à sua atuação para identificação ou intervenção em situações de violência na escola?

05 – Você participou de formações continuada com orientações quanto à sua atuação para identificação ou intervenção em situações de violência na escola?

06 - Quais as políticas de enfrentamento à violência escolar no contexto educacional do município você conhece?

07 - Quais estratégias você utiliza para prevenir e enfrentar as violências escolares?

08 - Quais são as principais estratégias utilizadas para mediar conflitos e lidar com a violência na escola?

09 – Qual é o encaminhamento nos casos de ocorrência de violência na escola? Como você considera essa atuação?

10 - Quais ações da escola podem contribuir para a promoção de uma cultura de paz?

Trabalho multidimensional e intersetorial

11 – Qual a sua percepção quanto às possibilidades de trabalho articulado com outros órgãos para a prevenção de violências escolares observados em sua escola?

12 - O que você considera que poderia auxiliá-lo nas intervenções de prevenção e ocorrência de violências no espaço da escola?