



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

JANAINA DAMASCENO PICANÇO

**A CULTURA DA PAZ E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDOS
DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ**

FORTALEZA-CEARÁ

2022

JANAINA DAMASCENO PICANÇO

A CULTURA DA PAZ E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDOS DE
CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Paulino dos Santos.

FORTALEZA-CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Picanco, Janaina Damasceno.

A cultura da paz e os impactos das políticas públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá [recurso eletrônico] / Janaina Damasceno Picanco. - 2022.

112 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof.^a Dra. Kátia Paulino dos Santos.

1. Violência escolar. 2. Política pública. 3. Cultura de paz.. I. Título.

JANAINA DAMASCENO PICANÇO

A CULTURA DA PAZ E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 28/10/2022

BANCA EXAMINADORA

KATIA PAULINO DOS SANTOS:62896857249
Assinado de forma digital por
KATIA PAULINO DOS
SANTOS:62896857249
Dados: 2022.10.31 16:32:56 -03'00'

Prof.^a Dr.^a Kátia Paulino dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Amapá - UEAP

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO HORACIO DA SILVA FROTA
Data: 10/11/2022 16:22:57-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Marcio Moreira Monteiro
Universidade Estadual do Amapá - UEAP

Ao meu marido Augusto Matos, que sempre me incentivou, que disse sempre que era possível, mesmo quando eu achava que seria impossível (*in memoriam*).

Ao meu pai, meu irmão e minha avó, e meu avô que não estão aqui, fisicamente, para que eu possa dividir com eles mais essa vitória (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

No processo de construção deste estudo recebi ajuda de diferentes fontes, que eu não poderia deixar de citar, uma vez contribuíram para eu concluir mais esse momento de minha vida acadêmica.

A Deus, que me iluminou e me deu forças para conseguir superar as dificuldades que se apresentam no decorrer desta trajetória.

À minha mãe Deusalinda e meu pai Raimundo (*in memoriam*), que mesmo com todas as dificuldades me permitiram ter acesso à educação e sempre me mostrando a importância do conhecimento.

A meus filhos Tayná, Augusto e Neto (meu genro que virou filho) pelo apoio, compreensão e pelo carinho dispensado a mim.

As minhas irmãs Maraci, Cirlene e Claudia, pelo fortalecimento, respeito e incentivo de sempre, vocês são minha inspiração.

Ao meu amigo, companheiro e namorado, Jaime pelo apoio, incentivo e compreensão, sei que não foi fácil para você. Gratidão.

A minha querida orientadora prof.^a Dr. Katia Paulino, sem seu acolhimento, suas orientações, palavras de carinho e acima de tudo sua compreensão por tornar os momentos de orientação tranquilos e leves, sem isso não conseguiria chegar até aqui.

A meus queridos amigos, Edmar e Mesaque, pelos momentos de conhecimento que vocês me proporcionaram, pelas palavras de apoio e incentivo, vocês foram meus pilares de conhecimento, meus sinceros agradecimentos pela paciência, por escutar minhas angústias e principalmente por todo o carinho de vocês, vocês são um exemplo de dedicação para mim.

A banca avaliadora, Prof. Dr. Márcio Monteiro e Prof. Dr. Horácio Frota, pelas contribuições e pelas valiosas sugestões para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores, diretores, coordenadores pedagógicos das escolas Alexandre Vaz Tavares e Jacinta Maria Carvalho Gonçalves, pela acolhida e pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

Ao Colegiado do MPPPP/UECE, em especial a todos os professores que compartilharam seus conhecimentos conosco e em especial ao professor Dr. Horácio, pelas suas contribuições que levarei para vida.

Aos meus colegas de sala, pelos momentos de descontração, de produção, risos e “churrascos”, em especial ao meu grupo de estudo Corina, Josiete, Esmeralda e Sueli (*in memoriam*) por contribuírem com minha formação. Mas não posso deixar de falar minhas colegas que se

tornaram amigas para vida, Sandra Gonçalves e Cátia por dividirem conhecimento, por estarmos juntas nesse processo. Deus permitiu que nos encontrássemos.

As minhas colegas de trabalho que se tornaram amigas Janaina Brito e Michele e as minhas irmãs, que Deus me deu, Joyce Regina e Joycyanny, o trabalho com vocês é mais leve, obrigada por todo carinho e compreensão nessa caminhada.

A minha ex-coordenadora geral da CODNOP, Claudia Regina e minha ex-gerente Cristiane Vilhena, por compreender a importância desse momento e por contribuírem de forma significativa com minha vida acadêmica, mas não posso deixar estender meu agradecimento especial ao Gabriel, pelo carinho e por não medir esforços em ajudar sempre que eu preciso, hoje você é meu porto seguro no trabalho.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para que esta pesquisa se tornasse realidade, minha eterna gratidão!

“A paz é um princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentada na própria natureza do homem. A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não o humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. E esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e da educação dos homens para a paz”.

(MONTESSORI)

RESUMO

A violência na escola não é um fenômeno novo e se apresenta de diversas formas no ambiente escolar, neste sentido deve ser compreendida como um processo complexo que precisa de um olhar diferenciado e cuidadoso visando a construção de uma cultura de paz. Esta pesquisa partiu do seguinte problema: quais os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá? Neste sentido, o objetivo geral persistiu em analisar os impactos das políticas públicas educacionais para redução da violência no ambiente escolar, mais especificamente em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá. No que compete aos referenciais teórico-metodológicos, este estudo consiste em pesquisa de abordagem qualitativa, com a técnica de estudo de caso. O processo analítico pautou-se em análise de discurso, com foco nas respostas dadas pelos entrevistados. A pesquisa ocorreu em duas escolas públicas: escola Dr. Alexandre Vaz Tavares e a escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves são escolas bem distintas, uma vez que a primeira atende somente alunos do ensino médio, possuindo mais de mil alunos matriculados e a segunda, devido à necessidade de comunidade atende alunos do segundo segmento do ensino fundamental e alunos do ensino médio na modalidade de ensino integral, e possui uma média de oitocentos alunos matriculados. Desse modo, a partir das análises das entrevistas e das observações realizadas percebeu-se que as manifestações de violência nas duas escolas se apresentam na forma de microviolências, por este motivo os gestores das escolas entendem que não existe necessidade de efetivar um projeto com foco na temática, o que é refutado na fala dos professores e alunos que compreendem que se faz necessário pensar em projetos para trabalhar a temática, fazendo com que as ações de combate à violência destes estabelecimentos sejam desarticuladas, dificultando o estabelecimento de uma cultura de paz nestes espaços.

Palavras-chave: Violência escolar. Política pública. Cultura de paz.

ABSTRACT

Violence at school is not a new phenomenon and presents itself in different ways in the school environment, in this sense it must be understood as a complex process that needs a differentiated and careful look aimed at building a culture of peace. This research started from the following problem: what are the impacts of public educational policies to reduce violence in the school environment, in public high schools in the city of Macapá? In this sense, the general objective persisted in analyzing the impacts of public educational policies to reduce violence in the school environment, more specifically in public high schools in the city of Macapá. In what concerns the theoretical-methodological references, this study consists of research with a qualitative approach, using the case study technique. The analytical process was based on discourse analysis, focusing on the answers given by the interviewees. The research took place in two public schools: Dr. Alexandre Vaz Tavares school and the Jacinta Maria Carvalho Gonçalves school are very different schools, since the first only serves high school students, with more than a thousand students enrolled and the second, due to the need of the community, serves students from the second segment of elementary school, and high school students in the integral education modality, and has an average of eight hundred students enrolled. Thus, from the analysis of the interviews and the observations made, it was noticed that the manifestations of violence in the two schools are presented in the form of micro-violence, for this reason the school managers understand that there is no need to carry out a project focused on theme, which is refuted in the speech of teachers and students who understand that it is necessary to think about projects to work on the theme, making the actions to combat violence in these establishments to be disjointed, making it difficult to establish a culture of peace in these spaces.

Keywords: School Violence Public policy. Culture of peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Dr. Alexandre Vaz Tavares.....	71
Figura 2 - Caminhada Alexandrina, 2017- Esporte e saúde.....	72
Figura 3 - Sala de aula da escola Alexandre Vaz Tavares.....	73
Figura 4 - Escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves.....	76
Figura 5 - Entrada da Escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves.....	78
Figura 6 - Sala de aula da Escola Jacinta Carvalho.....	78
Figura 7 - Mural na entrada da escola Jacinta Carvalho.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVT	Alexandre Vaz Tavares
C.F	Constituição Federal
EDH	Educação em Direitos Humanos
E-PAZ	Educação para paz
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
JC	Jacinta Carvalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M.J	Ministério da Justiça
M.S	Ministério da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES E CONCEITOS.....	21
2.1	Desigualdade e violência no Brasil.....	21
2.2	Considerações iniciais sobre violência escolar na realidade brasileira.....	26
2.3	Espaço escolar e os principais tipos de violências.....	30
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	34
3.1	Política Pública: algumas definições.....	34
3.2	Trajectoria das políticas públicas de enfrentamento a violência escolar no Brasil.....	41
3.3	Avanços e desafios das políticas educativas de prevenção à violência escolar.....	44
4	CULTURA DE PAZ.....	49
4.1	Educação em Direitos Humanos.....	49
4.2	Escola e Cultura de Paz e as formas de intervenção do Estado.....	53
4.3	Os atores sociais: família, escola e comunidade e a Cultura de Paz.....	57
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	62
5.1	Lócus de investigação e participantes da pesquisa.....	64
5.1.1	Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares.....	64
5.1.2	Escola Estadual Jacinta Maria Rodrigues de Carvalho Gonçalves.....	65
5.1.3	Os participantes da pesquisa.....	67
5.2	Instrumentos da pesquisa, coleta, análise de dados e aspectos éticos da pesquisa.....	70
6	VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ.....	71
6.1	Escolas Estudadas.....	71
6.1.1	A Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares.....	76
6.1.2	A Escola Estadual Jacinta Maria Carvalho Rodrigues.....	83

6.2	Manifestações de violência identificados nas escolas e ações adotadas para inibição.....	83
6.3	Projetos e estratégias de combate à violência adotados pelas escolas.....	88
6.4	Impactos das políticas de inibição à violência adotados pelas escolas no cotidiano escolar.....	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS.....	109
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR.....	110
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES.....	111
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	112

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar o fato de que a violência é uma das principais preocupações da sociedade na contemporaneidade, visto que ela atinge a vida e a integridade física da pessoa. Minayo (2006) afirma que, a violência é uma violação de direitos, e pode ocasionar prejuízos múltiplos à saúde física e mental daqueles que a sofrem, esses prejuízos podem perdurar por anos na vida do indivíduo, neste sentido deve-se ter uma atenção especial de diferentes instâncias, que irá gerar investimentos públicos para resolução do problema.

Compreender como o termo se apresenta na sociedade é essencial para melhorar a concepção do entendimento da violência no ambiente escolar, visto que a violência não é uma, é múltipla, refere-se a conflitos de autoridade, luta pelo poder, vontade de aniquilamento, do outro ou de seus bens (MINAYO, 2010), o entendimento das diversas formas que o fenômeno se apresenta no ambiente escolar contribui para discutir e buscar mecanismos para uma cultura de paz.

Estudos desenvolvidos por Charlot (2002); Ortega e Del Rey (2002); Romanowski (2015) e Terribele e Munhoz (2017), apontam que as violências nas escolas constituem fenômeno multifacetado e extremamente preocupante. De um lado, pelas consequências que infligem aos sujeitos envolvidos – os agressores, as vítimas e as testemunhas. De outro, porque impossibilita a escola de desenvolver sua função social, como lugar de socialização, de aquisição e produção de conhecimento, de formação social e humana. Nas esteiras desses estudos, o processo de ensino-aprendizagem, deve ser alicerçado na ética e na comunicação pelo diálogo, o que se constituem em antíteses da violência.

Temos a consciência de que em todo o mundo ocidental moderno o problema não é recente. Contudo, tornou-se, hoje, uma grave questão social, convertendo-se em importante objeto de estudo e de preocupação por parte da sociedade e dos poderes públicos, para se atender à necessidade de seu enfrentamento. Especialmente, porque vivemos em uma sociedade capitalista e liberal, que é caracterizada pela desigualdade e pela exploração do homem pelo homem, contribuindo para o distanciamento entre os sujeitos, é nesta perspectiva que as violências se manifestam, atuando sobre o sujeito ou grupo social, seja de maneira física ou psicologicamente.

Existe uma tendência, no Brasil, de aumento da violência, mesmo com as ações de redução das desigualdades implementadas nos anos de 2003 a 2013, podemos constatar esse fato nas publicações sobre o assunto, em especial o Atlas da Violência, nesse sentido podemos constatar que a violência é um mecanismo de conservação da ordem estabelecida e manutenção

das desigualdades, o que faz com que seja necessário conhecer um pouco mais sobre as relações que se estabelecem entre a desigualdade e a violência em nosso país.

Esta afirmação é referendada pelo Atlas da violência de 2020, onde o mesmo considerou os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2018, no Brasil, houve uma taxa de homicídios de 27,8 mortes por 100 mil habitantes. No Amapá foi registrada a terceira maior taxa de mortes violentas entre jovens de 15 a 29 anos, ou seja, de cada três homicídios cometidos dois foram contra jovens nessa faixa etária, esses dados mostram um aumento de 77% na taxa de homicídios no Estado, entre os anos de 2007 e 2017.

A elevação dos dados relativos à violência, nos mostram o quanto o fenômeno afeta toda a sociedade de forma diversa, esse fenômeno é tão crescente, que últimos anos “o setor saúde introduziu o tema em sua pauta” (MINAYO, 2010, p.45), devido à sua gravidade, impacto social e forma de vulnerabilizar a saúde individual e coletiva das pessoas. Esses índices se refletem no interior da escola, visto que temos no mesmo espaço vítima e infrator, o que faz com que a violência também ocorra de formas diversas neste espaço.

O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - (UNICEF), destacou, no fórum brasileiro de segurança pública que ocorreu em Brasília em outubro de 2021, que nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescente foram mortos de forma violenta no Brasil, a violência acontece de forma diferente a depender da idade da vítima, porém, a maioria das vítimas de morte violenta são adolescentes.

A escolha deste objeto de pesquisa nasceu de duas situações específicas que ocorreram durante o processo de desenvolvimento das atividades laborais, desta pesquisadora, tanto como professora quanto como gestora. A primeira delas aconteceu em meados de 1997 quando atuando como gestora em uma escola de ensino fundamental I, percebi as diferentes formas de violência que se apresentavam na escola, vivenciei crianças agredindo colegas, crianças sendo abusadas, além de professores, agredindo crianças, na verdade, a gestão me permitiu ter uma visão para além da sala de aula, uma visão mais ampla do problema. Hoje, entendo que como gestora poderia ter pensado em ações e/ou projetos que pudessem ajudar a minimizar a situação. O outro fator determinante para a abordagem deste problema foi em 2003, quando vivenciei experiências com adolescentes onde agrediram tanto colegas quanto professores, além de perceber o quanto os adolescentes sofriam violência por sua orientação sexual. Nesta escola, em especial, percebia o quanto a mesma assumia atitudes violentas, não somente com os alunos que costumavam ser violentos, na verdade, comecei a perceber o quanto o currículo escolar era violento tanto com os alunos quanto com os professores. Não tínhamos

discussões ou estudos sobre o assunto, essa situação causa desconforto, visto que na maioria das vezes o aluno era sempre o culpado, não percebi, em nenhuma das escolas em que trabalhei uma tentativa de buscar mecanismos para o estabelecimento de uma cultura de paz no espaço escolar. Por outro lado, também percebia através da mídia notícias de escolas que estavam buscando formas de minimizar as situações de violências existentes através de parcerias. Existe uma necessidade de pensar a escola enquanto um espaço onde a cultura de paz seja viva e vivenciada, e se faz necessário buscar programas e projetos que possam contribuir para a vivência dessa cultura de paz.

Em uma pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores Carlson, Yohannan, Darr, Turley, Larez, Perfect (2019), foi detectado que em todo mundo, entre 10% a 15% das crianças e adolescentes em idade escolar sejam vítimas de algum tipo de violência grave, percebemos que são números muito altos, acarretando, também na escola, situações de violência como agressões verbais, agressões físicas, bullying, furtos, entre outras. Por este motivo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) realiza, desde 2009, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que vem contribuindo para o diagnóstico de situações de violência vividas e percebidas por estudantes adolescentes.

A PeNSE se propõe perceber as formas de violência sofridas pelos estudantes no âmbito familiar e escolar, como bullying e brigas, agressão física em locais públicos, com uso de arma branca ou de fogo, lesões e ferimentos sofridos, sentimento de insegurança no trajeto casa-escola, escola-casa, violência no trânsito além de relação sexual forçada. Cabe destacar algumas informações importantes identificadas na pesquisa: a maioria da amostra foi composta por escolares de escolas públicas (85,4%), do sexo feminino (51,6%), com 14 anos (51,1%), que autodeclararam sua cor/raça como pardos (43,1%), que moravam com ambos os pais (59,4%) e cujas mães tinham escolaridade menor ou igual a 8 anos de estudo (42,6%) (PeNSE, 2016).

Ainda considerando os dados da pesquisa, entre os estudantes pesquisados 14,5% foram vítimas de violência física intrafamiliar, 7,9% foram vítimas de violência por objeto perfurocortante, 5,7% foram de vítimas de violência por arma de fogo e 4,0% foram vítimas de violência sexual. Vale destacar que, na região norte, a prevalência foi de violência por objeto perfurocortante e violência sexual. Sendo que a prevalência por objeto perfurocortante ocorre entre meninos e violência sexual entre meninas. Todas as formas de vitimização por violência foram mais frequentes em alunos de escola pública com mães com baixa escolaridade ou sem escolaridade (PeNSE, 2016).

O envolvimento com a temática emergiu das vivências experienciadas enquanto educadora do sistema público de ensino. Experiências estas, que possibilitaram reflexões sobre as diferentes formas de violência que se apresentam no ambiente escolar, e da necessidade de se estabelecer neste espaço uma cultura de paz. Neste sentido, se faz necessária à discussão do tema e a necessidades de ações e/ou projetos que busquem estabelecer uma cultura de paz no espaço escolar. Neste sentido, delimitou-se como problema central deste estudo a seguinte questão: quais os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá?

O objetivo central desta pesquisa é analisar o impacto das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá, estabelecendo como objetivos específicos identificar os tipos de violência que ocorrem nas escolas e suas manifestações, averiguar as ações e projetos utilizados pela escola para combater a violência no ambiente escolar e investigar os impactos das políticas públicas desenvolvidas pelas escolas para redução da violência no ambiente escolar.

Considerando que as políticas públicas são essenciais para uma mudança de cenário, as inquietações epistemológicas se traduzem nas seguintes questões: quais violências são praticadas nos cotidianos escolares investigados e como elas se manifestam? Quais ações e projetos são utilizados pelas escolas Dr. Alexandre Vaz Tavares e Jacinta Maria Rodrigues de Carvalho Gonçalves para combater a violência nos espaços? Quais os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência nas escolas investigadas?

Investigar a escola, buscando compreender o impacto de uma política pública se faz necessário, visto que a educação faz parte de nossa vida, mas é na escola que as aprendizagens se concretizam, onde se estabelece relações e onde se vivencia conflitos que impactam a forma de ver o mundo, também é nesse espaço que se percebe como esses conflitos se apresentam.

Vale destacar que o espaço escolar, nas décadas de 1970, 1980 e mesmo 1990, era visto, pela sociedade amapaense, como um local “livre de violência”, pelo menos a violência que vinha de fora, a violência das ruas. Essa era visão dos pais, familiares e mesmo a comunidade, porém o que se tem a partir de meados dos anos 1990, é que essa violência, que já estava na rua, nos arredores da escola, extrapolou os muros e passou a fazer parte do contexto escolar.

A escola é um espaço de produção de conhecimento e socialização, é um espaço criativo, é uma fonte constante de experiências e aprendizagens que se estabelecem nas relações presentes neste espaço, por este motivo, a temática não deve ser negligenciada, deve ser discutida e transformada em vivências harmoniosas.

A temática da violência escolar é complexa, visto que se apresenta de diferentes formas neste ambiente, quem estar na escola vivencia agressões (físicas e/ou verbais), vivencia o consumo e até mesmo venda de drogas, ouve dos estudantes situações que eles presenciaram tanto nos arredores, quanto dentro da escola, enfim situações que infelizmente hoje fazem parte da maioria das escolas brasileiras, sejam escolas públicas ou privadas. E essas situações também são divulgadas na mídia, podemos destacar como exemplo a invasão em março de 2019, na Escola Raul Brasil, em Suzano (SP), onde ex-alunos entraram armados em uma manhã e atacaram alunos, educadores e gestores, além de um comerciante próximo (G1, 2019), esse episódio não foi o primeiro ocorrido em uma escola brasileira e tem muitas semelhanças com outros eventos ocorridos em outras partes do mundo, porém foi esse evento que reativou a discussão sobre a violência na escola e a necessidade de uma cultura de paz.

Se faz necessário entender como as políticas públicas existentes estão contribuindo para que as discussões sobre a temática sejam realizadas no ambiente escolar, visto que somente discutindo o tema em tela é possível entender as diferentes formas que a violência se apresenta neste espaço, para que os envolvidos no processo educativo possam pensar em formas de se estabelecer uma educação voltada para os direitos humanos e para o estabelecimento de uma cultura de paz, além de estabelecer um espaço de discussão onde seja possível, além de avaliar as ações e programas existentes na escola, agregar, pensar e/ou criar outras ações, que possam se articular com instituições que contribuam para esse processo como o Ministério Público (MP), os Conselhos Tutelares ou instituições que possam ajudar na construção de espaços efetivos de vivências de paz.

Utilizando como aporte teórico a discussão da violência, estabelecemos a relação da temática com a desigualdade, discutindo a violência na realidade brasileira, percorrendo sobre os principais tipos de violências presentes nas escolas, as políticas públicas de enfrentamento a violência escolar no Brasil, destacando história das principais políticas públicas de enfrentamento à violência, discutindo os avanços e desafios dessas políticas, além de discutir a importância da cultura de paz no ambiente escolar.

Para a pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, Minayo (2001, p.14), destaca que “a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados”, buscando produzir informações profundas do fenômeno, focalizando nas particularidades e especificidades dos grupos sociais estudados. O procedimento técnico adotado foi um estudo de caso fundamentado nos estudos de Yin (2001), que o considera como um procedimento que aponta para a compreensão de fenômenos sociais complexos, conservando as características holísticas e significativas dos fatos da realidade. Procuramos

nas duas escolas realizar análise comparativa das ações, a partir das respostas e percebendo os aspectos que se assemelham no que diz respeito as ações relacionadas à redução da violência no espaço escolar.

Utilizamos a técnica de estudo de caso, por possuir cunho explicativa, visto que buscamos aprofundar o conhecimento da realidade tentando explicar a razão das coisas, objetivando identificar fatores que determinam ou mesmo contribuem para a ocorrência do fenômeno (GIL, 2008), proporcionando adentrar na realidade das escolas não somente observando, mas entrevistando os diversos atores que compõe este espaço.

Esta pesquisa está estruturada em sete seções. Na primeira temos a introdução deste trabalho. Na segunda discutimos a violência escolar no Brasil, estabelecendo a relação entre desigualdade e violência, a partir dos dados do IDH brasileiro, destacando que a desigualdade é uma forma de violência, estabelecendo algumas considerações sobre violência escolar ponderando que este não é um fenômeno novo e discutindo sobre os tipos de violência que se apresentam do espaço escolar, destacando três categorias defendidas por Abramovay (2012), remetendo a escola como espaço de interações, mas também um espaço produtor de violências.

Na terceira seção discutimos a importância das políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar, destacando o papel destas na promoção do bem-estar da sociedade, em seguida são apresentadas as principais políticas públicas de enfrentamento à violência escolar, estabelecendo uma trajetória histórica, destacando o caráter social da educação que se consolida com a Constituição Federal (C.F) de 1988, e a importância do Ministério da Justiça para o enfrentamento da violência nas escolas com destaque para o programa Paz nas escolas, fechando com a discussão dos avanços e desafios das políticas públicas de enfrentamento a violência escolar a partir de programas implementados nos diferentes estados do Brasil, com destaque para os desafios que se apresentam para solucionar a problemática.

Na quarta seção debatemos a importância da educação em direitos humanos e a cultura de paz, considerando que estas devem ser entendidas como uma construção cotidiana, além dos quatro pilares da educação como uma dimensão da educação para além da sala de aula, discutimos, também, a importância da escola como um ambiente de aprendizagem significativa, que deve ter como objetivo educar para paz, esta seção fecha argumentando sobre a importância dos atores sociais, família, escola e comunidade na discussão de mecanismos que possam implementar uma educação focada na cultura de paz.

A quinta seção apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, destacando o *locus* de investigação e os participantes da pesquisa, os instrumentos de pesquisa e coleta de dados

utilizados, descrevendo cada caso considerando as peculiaridades de cada escola, e como foi realizada a análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

Já na sexta seção, foi realizada a análise dos dados destacando as manifestações de violência e as medidas adotadas pelas escolas, os projetos e estratégias de combate à violência adotados pelas escolas e os impactos das políticas de inibição à violência adotados pela escola, vale destacar as políticas públicas, em especial o programa E-PAZ, ainda não estão sendo desenvolvidos nas escolas pesquisadas, estas também não têm projetos de combate à violência e as ações desenvolvidas são individualizadas e sem articulação entre os atores deste espaço.

Por último, temos a sétima seção, onde são apresentadas as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES E CONCEITOS

Sendo a violência uma das principais preocupações da sociedade contemporânea, compreender como ela se apresenta, principalmente na escola é muito importante para que a educação baseada em uma cultura de paz seja de fato implementada neste espaço. Esta seção está dividida em três subseções, a primeira seção se propõe em estabelecer a relação entre desigualdade e violência, apresentando dados do IDH brasileiro, utilizando autores como Rousseau, Arendt, dentre outros, para referendar que a desigualdade é uma forma de violência, que se estabelece a partir da estratificação de grupos distintos considerando suas características individuais ou características socialmente definidas discutindo as diferentes definições e formas de violência encontradas na literatura pesquisada.

Buscamos estabelecer algumas considerações sobre violência escolar levando em conta que este não é um fenômeno novo, porém, no Brasil, ganha destaque no processo de redemocratização, a partir da compreensão de que a escola é um espaço de relações sociais e humanas, destaca as diferentes interpretações que se tem da temática, as dificuldades de definir o termo violência e a complexa relação que se estabelece entre escola e violência.

Dialogamos, ainda, sobre os tipos de violência que se apresentam do espaço escolar, destacando as microviolências ou incivildades, a violência simbólica e a violência dura que são categorias defendidas por Abramovay (2012), remetendo à escola como espaço de interações, mas também um espaço produtor de violências, que necessita de reformulação nas relações que se estabelecem no espaço.

2.1 Desigualdade e violência no Brasil

O relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud, 2018), mostra que o Brasil perdeu posições no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), hoje nos encontramos no 79º posição no IDH global, e somos o sétimo país mais desigual do mundo, na verdade, conforme o Relatório País Estagnado (2018), o Brasil está em uma situação de estagnação no que se refere ao desenvolvimento, visto que o índice no ranking tem variado pouco desde 2014/15, após o crescimento verificado na década de 1990, o relatório conclui que a distribuição de renda estava estagnada, a pobreza voltara e a equiparação de renda entre homens e mulheres, negros e brancos, começou a recuar. Hoje temos milhões de desempregados, ataques constantes às políticas públicas e um desrespeito às discussões

relativas às questões de gênero e raça. Estamos entre os dez países mais desiguais do mundo e se tem desigualdade social, a violência se manifesta.

Rousseau (1989) destaca que o problema reside, no que ele chama de desigualdade moral ou política, pois esta nasce das relações de poder, das diferenças de riqueza, de propriedade, este tipo de desigualdade é prejudicial e deve ser combatida, para o autor é impossível ser verdadeiramente livre onde domina a desigualdade.

Outro destaque importante sobre a desigualdade social é que ela surge quando os atores sociais são estratificados em grupos distintos com base nas diferenças individuais ou características socialmente definidas, que Rousseau chama de desigualdade política ou moral. Essas categorias, definidas como forma de estratificação, afetam o acesso a recursos como a riqueza, o poder, o prestígio, a educação, a saúde, o acesso e o uso das tecnologias disponíveis, dentre outros, neste sentido é importante reconhecer que a dominação e a exploração são os eixos centrais da análise de classe, destacando as estruturas de posições sociais distintas que as pessoas ocupam (KNOP, 2018), considerando os aspectos acima cabe destacar que a desigualdade é o fator preponderante para o surgimento da violência. Neste sentido, vale destacar que a violência está presente nas cidades

onde elevados índices de criminalidade são acompanhados de desigualdade social, miséria, falência do poder público, ineficiência das políticas na área de segurança e frustrações geradas pela sociedade de consumo. Contudo, considerando que a violência não se restringe a lugares e grupos na pobreza, também se frisa a associação entre violência e um individualismo narciso que exclui o outro, a solidariedade a ética de convivência e a orientação por projetos político-sociais (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.10).

Desta forma, podemos afirmar que a desigualdade é uma forma de violência e que afeta a vida e o dia a dia de todas as pessoas, onde o indivíduo deixa de ser espectador e passa a ser ator de um cenário que antes era tido como distante, “o mundo de hoje é mais e menos violento do que o de ontem. Também é mais fácil e difícil viver nele” (ABRAMOVAY; CASTRO, p.10, 2006), hoje vivemos em um mundo repleto de complexidades e essas complexidades se fazem presentes no espaço escolar.

Neste sentido, e considerando a necessidade de analisar o fenômeno da violência em todas as suas especificidades, se faz necessário entender a etimologia da palavra, para então discutir as diferentes definições da mesma. Violência, vem do latim *violentia* que remete a *vis* que significa emprego da força física, caráter violento, vigor, potência, “se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro” (ABRAMOVAY, 2001, p.13), esse termo, no decorrer dos tempos passa por sentidos diferentes, na sociedade contemporânea a violência se apresenta de forma tão diversa que é difícil elencá-la de modo satisfatório, Paviani

(2016, p. 8) destaca que “a violência pode ser natural ou artificial. No primeiro caso, ninguém está livre da violência, ela é própria de todos os seres humanos. No segundo caso, a violência é geralmente um excesso de força de uns sobre outros”, neste sentido a violência além de fazer parte da constituição humana assume formas peculiares consoante as acomodações sociais em que ela surge.

Por assumir múltiplas formas, a compreensão do seu significado depende do período histórico e da cultura, ou seja, “a violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos” (ABRAMOVAY, 2006, p.54), não se pode deixar de considerar que esse processo histórico e mutável, que perpassa o conceito de violência, é que faz com que os sentidos da palavra se modifiquem, conforme o tempo e/ou local, ou mesmo a ordem social.

Paviani (2016), corrobora afirmando que “muitos outros exemplos apontam as relações entre a violência com a ordem social e cultural e a ordem legal ou simplesmente com a consciência moral dos indivíduos” (PAVIANI,2016, p.9), o autor mostra uma ilustração da dificuldade semântica do conceito de violência e que as variações deste conceito atuam e seguem os padrões culturais de cada época e sociedade, como exemplo destacamos o casamento da mulher que em determinadas sociedades é imposto e em outras sociedades essa imposição é considerada inadequada.

Stival e Junges (2009) destacam que, para Marx, a transformação do homem em mercadoria é a forma característica de violência que surge com o desenvolvimento do capitalismo, isso não significa dizer que a violência nasce com o capitalismo, ela já existia antes dele, porém a transformação do homem em mercadoria é uma violência específica do capitalismo. Neste sentido, os conflitos de interesses que existem, assim como as mudanças bruscas e, por vezes, violentas que se manifestam por meio das características dominantes do capitalismo, nos permite fazer uma análise da violência no contexto social e escolar, uma vez que também decorre de assuntos relacionados à ordem econômica, social e política, expressos na função do Estado na garantia da segurança pública (STIVAL e JUNGES,2009).

Arendt (2000), no que lhe concerne, nos apresenta a diferença entre poder e violência afirmando que

uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem ele, porque se assenta em implementos. [...] a forma extrema de poder é o Todos contra um, a forma extrema de violência é o Um contra Todos. (ARENTE, 2000, p.35)

Nesse sentido, poder e violência são opostos, visto que a diminuição do poder, não importa qual seja, o poder individual, poder coletivo ou o poder institucional, é sempre um fator que leva à violência, logo, quando o poder diminui, a violência se instala. Outro aspecto importante que Arendt destaca está relacionado à autoridade, uma vez que esta é uma obediência inquestionável que não recorre à violência, onde há violência não há autoridade, esse conceito é imprescindível tanto nas relações humanas quanto nas instituições, uma vez que “conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo” (ARENDR, 2000, p.37). Se a autoridade está assentada no respeito, não se faz necessário coação nem persuasão.

A violência enquanto ação ou instrumento até pode romper com uma forma de dominação, mas se torna perigosa como um meio para atingir um determinado fim, “[...] a prática da violência, como toda a ação, muda o mundo, mas a mudança provável é para um mundo mais violento” (ARENDR, 2011, p.58), neste sentido toda ação violenta gera mais violência e por este motivo a violência acaba por desumanizar a pessoa pela opressão, que vai privar-lhe da liberdade.

Considerando que a violência tem uma forte ligação com a desigualdade econômica, cultural e social, diferentes autores apontam para a dificuldade em estabelecer uma definição para o fenômeno, visto que para fazer “qualquer análise abrangente da violência deve começar pela definição das várias formas de violência, de modo a facilitar sua mensuração científica” (KRUG *et.al.*, 2002, p.27), corroborando com essa afirmação, Abramovay (2006) destaca que no

[...] debate em torno da conceituação de violência existe elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano (ABRAMOVAY, 2006, p. 56).

Ou seja, o objeto das violências pode ser tanto direitos materiais quanto direitos sociais ou simbólicos, uma vez que a violência é um tipo de relação social (ABRAMOVAY, 2006). Considerando essas dificuldades em definir a temática, utiliza-se por base a definição que a Organização Mundial da Saúde (OMS), adota no relatório mundial de violência e saúde, onde define violência como sendo:

O uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha

qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG, *et.al*, 2002.p.27).

Percebemos que as manifestações de violência se apresentam de diversas formas, desde aquelas ações banais como interrupções de fala, a outras mais evidentes como agressões físicas e cada uma tem características específicas que variam segundo a forma de manifestação, porém ao destacar a palavra “poder” percebemos a ampliação da natureza do ato violento. Foucault (1979) destaca que o poder é uma prática social que se constrói historicamente e está presente nas relações sociais existentes, neste sentido, a violência se constitui para manutenção do poder.

No que concerne a intencionalidade, Krug (2002) destaca dois pontos importantes: primeiro, a presença de uma intenção em usar a força não necessariamente significa que houve uma intenção de causar dano, visto que o perpetrador pode ter a intenção de cometer o ato, causar o dano, porém pode não perceber esse ato como um ato violento, e segundo está na distinção entre a intenção de lesar e intenção de “usar violência”, uma vez que a pessoa pode ter a intenção de machucar o outro, porém considerando sua cultura e sua crença não irá entender o seu ato como um ato violento, neste caso os atos podem ser considerados violentos ou não a depender da cultura e/ou das crenças de uma determinada pessoa.

Quanto aos tipos de violência, são vastos com destaque às três grandes categorias, definidas pela OMS, considerando a característica de quem comete o ato: violência dirigida a si mesmo, violência interpessoal e violência coletiva. Essa categorização diferencia a violência que o indivíduo comete contra si próprio como comportamento suicida e automutilação, a violência aplicada por outra pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, como familiares, parceiros íntimos, amigos, conhecidos ou mesmo desconhecidos e a violência aplicada por um grupo grande de pessoas, como grupos de milícias, o próprio Estado, ou mesmo organizações terroristas, visando alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais (KRUG *et.al*, 2002), essa categorização ajuda a perceber a dimensão do fenômeno da violência, uma vez que deixa claro que não está restrita somente a agressão física, mas que envolve as mais diversas situações.

Crianças e adolescentes são os mais afetados por sua vulnerabilidade (RODRIGUES *et al.*, 2017), a OMS define ainda quatro tipos de violência contra esses grupos: física, sexual, emocional ou psicológica e negligência, essas situações geram danos físicos, psicológicos, além de causarem danos ao crescimento, desenvolvimento e maturação do indivíduo. No Brasil esses grupos populacionais são os mais afetados pela violência, esses atos violentos, no dia-a-dia, correm na rua, na casa e na escola (TERRIBELE; MUNHOZ, 2017),

nesse sentido, se faz necessário, investimentos em políticas públicas que possam contribuir para que crianças e adolescentes sejam protegidos de qualquer tipo de violência.

Vale destacar que, em nosso país, a violência está oculta atrás dos muros das casas, da violência sexual, do racismo, da homofobia, do espancamento de crianças e mulheres, mesmo com as legislações que ao longo dos anos foram criadas, ainda somos um país onde os índices de violência são altíssimos e desigualdade é um fator preponderante para sua perpetuação.

2.2 Considerações iniciais sobre violência escolar na realidade brasileira

A escola é um espaço de socialização e construção de conhecimento, porém este espaço como o conhecemos é uma construção histórica recente, visto que os sistemas escolares na América Latina se estabeleceram praticamente no século passado (CANDAUI,2007), é neste ambiente que os pais confiam seus filhos para poderem exercer o processo de socialização e inserção no mundo social, além de construir conhecimentos a partir dos conhecimentos socialmente acumulados, é importante “assumir a escola com olhar avesso aos estereótipos, trabalhando para a superação das dificuldades, em que as contradições inerentes convivam de forma tolerante e incentivem o processo criativo” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 19), se faz necessário olhar a escola como espaço de convivência onde seja possível coabitar com as diferenças e respeitá-las visando a construção um processo de equidade.

Gadotti (2019) destaca a concepção de Freire em que a escola se estabelece como espaço de relações sociais e humanas, que contribui tanto para a manutenção quanto para a transformação social, é um local para encontros, conversas, discutir e fazer política e também de confrontos, sejam confrontos de ideias, sejam confrontos violentos, assim como a sociedade, a escola também sofre com as manifestações de violência que nela se apresentam, pois neste espaço a violência se manifesta nas mais diversas formas, visto que nele encontramos as mais diferentes pessoas com experiências díspares.

A violência escolar não é um fenômeno novo, Charlot (2002, p.432) destaca que “no século XIX, houve, em certas escolas do 2º grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão”, e nos anos 50 e 60 percebia-se com frequência relações grosseiras entre os alunos nas escolas de ensino profissional, logo, a violência escolar não é um fenômeno que surge na década de 80 e se desenvolve na década de 90, como muitos acreditam (CHARLOT, 2002). Abramovay e Rua (2002) afirmam que na década de 1950 nos Estados Unidos os estudos sobre

a temática apresentavam as mudanças ocorridas nas diversas dimensões do fenômeno, assim como os problemas decorrentes passaram a ter uma gravidade maior.

Para Charlot (2002), a novidade está nas formas em que este fenômeno vem se apresentado, destacando quatro dessas novas formas de violência que se apresentam no ambiente escolar: primeiro surgiram as formas de violência muito graves: estupros, homicídios, agressões com armas que mesmo sendo raros acabam dando a impressão de que não existe limite, que tudo pode acontecer na escola para o autor esses fatores contribuem para o que ele chama de "angústia social face à violência na escola"; o segundo ponto destacado é que a idade dos jovens envolvidos em fatos violentos está cada vez menor, entre 8 e 13 anos, a infância como inocência é atingida; o terceiro ponto destacado que são as "intrusões externas", para o autor, trata-se da entrada na escola e até mesmo em sala de aula, de bandos de jovens que desejam acertar contas das disputas que ocorrem no bairro, esse tipo de ação são cada vez mais frequentes, neste aspecto, a escola deixa de ser um lugar protegido e passa a ser um espaço aberto a agressões; o último ponto destacado pelo autor, está ligado aos os docentes e o pessoal administrativo, que passam ser objetos de atos repetidos, o que produz um estado de sobressalto e ameaça permanente, nos bairros mais problemáticos, todos esses fatos são considerados pelo autor como fontes de "angústia social face à violência na escola" (CHARLOT, 2002, p.433).

A angústia social acarretada por esse fenômeno aumenta, tanto mais, quanto incidentes violentos, até muito graves, podem acontecer em estabelecimentos escolares que pareciam dever escapar a eles (colégio de centro de cidade do interior, por exemplo), e essa violência escolar parece aumentar, apesar dos "planos" e medidas postos em prática há dezenas de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse hoje a outros estabelecimentos (CHARLOT, 2002.p. 434).

Nesse sentido, percebemos que a violência escolar não está restrita a escolas públicas ou mesmo periféricas, ela se estende a instituições de todos os níveis, o que faz com que pais, professores, e todos aqueles que compõem a comunidade escolar fique em sentido de alerta a qualquer situação que possa representar perigo.

Os estudos sobre a violência escolar, com destaque para Abramovay (2002), Abramovay e Rua (2002), Spósito (1998), têm procurado identificar e explicar a origem do fenômeno, muitos acreditam que está associada à dinâmica familiar, neste sentido, a violência na escola seria um reflexo das diferentes situações que se estabelecem no cotidiano como alcoolismo, abandono familiar, situações de miséria. Outros justificam por meio de transtornos psicológicos, neste caso seriam, traumas de infância sofridos como abuso sexual, violência doméstica que acabam por alterar a conduta do aluno. Outra explicação se refere ao fato de os

alunos estarem insatisfeitos e revoltados por diversas situações que ocorrem na própria instituição, e passam a expressar essa insatisfação através de atos agressivos. Outro aspecto está relacionado às perspectivas mais amplas de análise como globalização, e exclusão social, exigindo análises mais amplas, não restritas a transgressões praticadas por jovens estudantes ou mesmo as violações das relações entre eles.

Considerando as múltiplas formas onde a violência escolar se manifesta, Abramovay (2005) destaca a dificuldade em se adotar uma única definição do fenômeno, uma vez que,

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Assim em diferentes países há diferenças na interpretação do que seja a violência na escola, deixando claro que este fenômeno não é algo que está restrito ao Brasil, está presente em diferentes países e em diferentes realidades, por este motivo torna-se um desafio realizar análise das causas e das relações que acabam por gerar condutas violentas no interior do ambiente escolar, pois demanda reconhecimento das especificidades das situações além da compreensão dos processos que contribuem para a violência tanto na sociedade quanto nas instituições como a escola (SPOSITO, 1998), é importante conhecer e analisar a realidade para ser possível discutir as melhores situações para a solução da temática.

Para compreensão dessa complexa relação entre escola e violência, Charlot (2002) destaca que é importante “distinguir a violência na escola, violência à escola e a violência da escola” (CHARLOT, 2002, p.434). A primeira se reproduz dentro do espaço escolar, sem ligação com as atividades da instituição, vem de fora para dentro, como tráfico de drogas e desavenças entre alunos. A segunda está ligada à natureza e as atividades da escola, se manifesta pelos problemas internos decorrentes de deficiência estrutural como regras repressoras, má administração escolar, abuso de poder na relação professor aluno, elas se manifestam com agressão e/ou insultos a professores e/ou funcionários administrativos, os alunos provocam vandalismo, etc. A terceira é uma violência institucional, simbólica, e deve ser analisada juntamente com a segunda, os educandos resistem através da forma como a instituição e seus atores os tratam, pela maneira como as turmas são formadas, os horários determinados, as notas, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Outra distinção que Charlot (2002) considera importante destacar é a diferença entre violência, agressão e agressividades,

A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva a angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredir* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. (CHARLOT, p. 436)

Toda agressão é violência, porém cabe distinguir a agressão que utiliza força e se limita a ameaça, como extorsão, para se apossar de boné, tênis ou outro objeto de alguém, e a agressão violenta onde a força é utilizada para causar o mal, destruir, humilhar (CHARLOT, 2002), compreender essas diferenças nos permite ter outro olhar para as diferentes situações que possam se apresentar no ambiente escolar.

Abramovay e Rua (2002) afirmam que para explicar e compreender o fenômeno, a literatura nacional e internacional aponta para considerar duas variáveis: as exógenas (aspectos externos) e as endógenas (aspectos internos) que podem influenciar a geração da violência na escola. Neste sentido, destaca como variáveis exógenas: as questões de gênero (masculinidade/sexismo); relações raciais (racismo/xenofobia); composição étnica, racial e nacional; situações familiares (características sociais da família); influência da mídia; espaço social da escola (o bairro, a sociedade). As variáveis endógenas seriam: idade, série ou nível de escolaridade do estudante; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos da escola, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento do professor em relação aos alunos, assim como a prática educacional, em geral.

Neste sentido, ao tratar sobre o tema violência escolar devemos considerar não somente os atos cometidos pelos alunos, mas se estende, também, à escola com suas imposições e situações violentas que permeiam as relações sociais estabelecidas com todos funcionários que fazem parte da instituição, Abramovay (2012) destaca que

a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano. Assim, recusa-se a tese de que a instituição tão somente ecoaria processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora dela (ABRAMOVAY, 2012, p.46.)

Compreender esse processo nos faz perceber a vulnerabilidade da escola, considerando diversas situações que vão desde exclusões sociais, atitudes do poder público frente à educação, até a perda de prestígio e poder aquisitivo dos professores, apontam também o descaso para com a escola pública como a falta de equipamentos, falta de recursos didáticos,

baixa qualidade do ensino frente às demandas do mercado e as expectativas dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Neste processo de entendimento de que a violência também é produzida pela própria escola nos leva a identificar outros fatores de violência e mostra, de uma certa forma, que escola pode buscar caminhos para reduzir as diversas formas de violência presentes no ambiente escolas, em especial aquelas produzidas dentro da instituição.

2.3 Espaço escolar e os principais tipos de violências

Considerando que diferentes autores defendem a existência de distintas categorias de violência no universo escolar, Abramovay (2012, p. 47) destaca três tipos de violência no universo escolar considerando sua natureza, que são as microviolências ou incivildades, a violência simbólica e a violência dura, vale destacar que essas categorias não podem ser analisadas separadamente, uma vez que na maioria das vezes aparecem mescladas umas às outras.

As microviolências ou incivildades, que estão presentes no ambiente escolar, são aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência, mesmo rompendo com ordem coletiva e destruindo laços, acabam por se naturalizar, e por consequência temos a insegurança e o medo que acabam fragilizando a instituição, e causando uma sensação de abandono, visto que, a proliferação de microviolências podem dar lugar a outros tipos de violências que se manifestam no comportamento dos estudantes através de gritos, uso de termos pejorativos, no comportamento dos profissionais quando estes se recusam a dar atenção às demandas dos estudantes (ABRAMOVAY, 2012).

Nas esteiras do pensamento de De Castro (2012),

as incivildades podem ser tão ou mais danosas quanto as transgressões observadas no espaço escolar. Primeiro porque comprometem a possibilidade do aprendizado, objetivo maior da escola. Elas atrapalham, promovem interrupções, desgastam, cansam. Em segundo lugar, porque prejudicam sobremaneira as relações entre os alunos. Entristecem uns, acanham outros, ferem, machucam e enlaçam as crianças na difícil tarefa de suportar o convívio, ao invés de usufruí-lo, tornando o espaço escolar propício, inclusive, para a tão temida prática de bullying. E em terceiro lugar, porque mobilizam fortes sentimentos entre os educadores, deixando-os perdidos, atônitos, desvitalizados, descrentes. Ou ainda, magoados, ressentidos, hostis e, principalmente, mais vulneráveis à adoção de práticas autoritárias (DE CASTRO, 2012, p.3).

Estar no ambiente escolar torna-se uma experiência de sofrimento, e se reduz à condição de conflito interno, as políticas públicas acabam por descuidar dos “efeitos corrosivos

das incivildades, negligenciando o dia a dia doloroso, enfrentado por alunos e professores, confrontados e mobilizados em sua própria destrutividade, em função de ataques e provocações constantes” (DE CASTRO, 2012, p.107), o que faz com que por vezes esses atos fiquem invisíveis pelas políticas públicas, uma vez que pela natureza da situação acabam por serem entendidos como menos importantes.

De Castro (2012) alerta, ainda, para o fato que escola, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, mudou de forma significativa seu papel, uma vez que passou a ser incluída oficialmente no sistema de garantia de direitos da infância e da adolescência, logo, se faz necessário que a instituição realize tarefas como incentivo à aprendizagem, respeito à diferença, colocação de limites, atividades muito difíceis para uma instituição que tinha por papel somente a transmissão de conhecimento.

As incivildades levam à violência simbólica, funcionam por imposição de símbolos de poder, nessa relação, os que não têm poder não conseguem se defender das violações (BOURDIEU, 1989), a utilização desses símbolos, em particular a linguagem acaba por seduzir a vítima que se torna cúmplice da violência sem perceber o fato.

Bourdieu (1989, p.15) destaca que “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”, que se transforma em capital simbólico, “através de um trabalho e de dissimulação e transfiguração que torna a violência existente nas relações de força ignoradas ou não reconhecida como violência” (RISTUM, 2010, p.74), ou seja, o poder simbólico é arbitrário, e por este motivo é violento, acaba sendo exercido, e vivenciado por todos os atores que fazem parte do contexto escolar, nem sempre se manifesta por uma imposição, é considerado como natural e compreendido como uma ordem dada por um superior. Castro (1998) corrobora afirmando que,

Existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimento, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar. Desde o momento em que entram na escola até a hora da saída, são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, as quais acatam, em sinal de convívio com a ordem estabelecida, mesmo que não se conformem muito com ela. Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante. (CASTRO, 1998, p.2)

Ristum (2010) exemplifica esta afirmação utilizando o professor, visto que este enquanto utiliza a violência simbólica para dominação, também está sujeito a esta, pois precisa cumprir os prazos e programas determinados, além de preencher formulários, cadernetas e toda a parte burocrática exigida pelo sistema educacional, logo o professor precisa atender às

exigências impostas pelas Secretarias de Educação, sem que ele tenha participado da elaboração das mesmas, ou seja, nas instituições escolares temos

o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador, de outro o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem a pedagogia (RISTUM, 2010, p.74)

A estrutura da escola permite estabelecer relações que acabam por reproduzir a violência simbólica, para dominação, percebemos essa situação na estrutura física da mesma com muros altos, grades, banheiros sujos, falta de espaços adequados de lazer e interação dos estudantes fora das salas de aula (ABRAMOVAY, 2012), neste sentido, a violência simbólica é produzida e se reproduz nas diferentes esferas sociais se apresentando de maneira provocadora no sistema escolar sob a forma de imposição cultural que acontece por meio da socialização, a metodologia das intenções pedagógicas, além de se manifestar abertamente, na prática de ensino que possui uma ampla dimensão social.

A violência “dura”, no que lhe concerne, pode ser definida como os atos de violência de um indivíduo contra outro ou contra si mesmo, são atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais, se manifestam através de suicídios, roubos, assaltos, homicídios, violência no trânsito e agressões sexuais (ABRAMOVAY, 2012). Esse termo está ligado aos eventos que podem resultar a danos diversos ao sujeito afetado e pode ser um indicativo que há algo errado, é um sinal de uma possível ruptura no sistema que não está conseguindo lidar com as desigualdades e com os conflitos. A “violência dura” está descrita no código penal, e está presente em todas as escolas, manifestando-se sob diferentes configurações e intensidades, podem causar danos físicos e/ou morais para as vítimas.

Neste sentido, qualquer ato violento que ocorra nas instituições de ensino não podem ser vistos como menores, uma vez que acabam por alimentar o abuso de poder do agressor sobre a vítima. A ameaça está no Código Penal Brasileiro, artigo 47, o que a caracteriza como um ato cujo objetivo é intimidar, amedrontar e criar situações de insegurança, de forma indireta, as ameaças impactam negativamente o processo ensino aprendizagem, uma vez que comprometem o desempenho do professor e a relação do aluno com a escola, é fundamental que a escola observe aqueles alunos que possuem constantes faltas, nervosos ou desconcentrados, a observação desses aspectos pode ser indícios de que algo está errado.

A agressão física, outro exemplo de violência dura, “ocorre como meio de resolução de conflitos de diversas naturezas, desde brigas originadas em brincadeiras inicialmente

inofensivas até aquelas geradas pela disputa de relações afetivas, passando pelo exibicionismo característico da juventude” (ABRAMOVAY, 2015, p. 15), esta manifestação de violência possuem maior visibilidade no interior da escola pela contundência das ações praticadas e por suas consequências que acabam por se traduzir em danos físicos.

Os furtos, frequentes no ambiente escolar, podem causar sentimento de desconfiança tanto na instituição, quanto nas relações sociais que ali se estabelecem. As violências sexuais, que geralmente ocorrem com as meninas, são praticadas pelos colegas ou por professores, além de violência dura “são parte de uma violência moral reproduzida e ignorada pelas escolas, um tipo de brigas entre os sexos, com abuso de poder” (ABRAMOVAY, 2015, p.15), que causa no ambiente além do sentimento de desconfiança o sentimento de medo. A presença e uso de armas, mostra a necessidade de valorização da masculinidade, do poder. A utilização de armas demonstra que a escola deixou de ser um espaço de proteção.

O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Armas na escola são sinônimos de extrema insegurança. Contudo, é importante ressaltar que o fato de estarem disponíveis não significa, obrigatoriamente, que sejam utilizadas. O porte de armas pode significar, tão somente, a intenção do indivíduo de proteger-se ou mesmo de exibir-se (ABRAMOVAY, 2015, p.17).

Aquino (1998) considera que o combate à violência nas escolas perpassa, também, pela reformulação interna das relações, que se estabelecem no ambiente, uma vez que a escola não é apenas vítima da violência do contexto externo, mas é reprodutora de suas próprias formas de violência que se apresentam no seu espaço com aspectos próprios da instituição, neste sentido se faz necessário pensar ações que possam contribuir para a reformulação dessas relações.

Considerando o fenômeno da violência a partir do ponto de vista social e histórico, a violência no espaço escolar deve ser entendida como um aspecto que se constitui histórica e socialmente. Discutir as violências praticadas e produzidas no espaço escolar se faz necessário, visto que escola é um espaço de discussão e produção de conhecimento, perceber quais as violências são produzidas na escola, permite que este espaço seja realmente transformador, um espaço onde todos tenha, direito a voz, o que fará com que as políticas públicas de combate à violência possam fazer parte do ambiente, contribuindo para construção de conceitos sólidos de direitos humanos e compreensão de cultura de paz.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Considerando a escola um espaço de construção de conhecimento, ações visando o enfrentamento à violência permitem a ampliação da compreensão do fenômeno, visando à construção de um olhar mais crítico sobre o mesmo, por compreender que as políticas públicas são ações desenvolvidas pelo estado, visando ao bem coletivo ou de um determinado grupo da sociedade, podemos destacar a importância de criar políticas públicas com foco no enfrentamento à violência na escola.

Apresentam-se reflexões sobre as políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar, destacando o surgimento do termo “política pública” enquanto área de conhecimento, o papel das políticas públicas na promoção do bem-estar da sociedade. Apresenta também a trajetória das políticas públicas de enfrentamento à violência escolar, destacando o caráter social da educação que se consolida com a Constituição Federal (C.F) de 1988, além das décadas de 1980 e 1990, onde as políticas públicas de enfrentamento à violência escolar ganha destaque nas esferas estaduais e municipais, mostra a importância do Ministério da Justiça para esse enfrentamento através do programa Paz nas escolas, além do programa Abrindo espaços da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do programa Educação para paz (E-PAZ) do Estado Amapá.

O capítulo finaliza as discussões tratando dos avanços e desafios das políticas públicas de enfrentamento à violência escolar a partir de alguns programas, que foram implementados nos diferentes estados do país, assim como destaca os desafios que se apresentam para solucionar a problemática.

3.1 Política Pública: algumas definições

As políticas públicas abarcam todos os setores da sociedade (Estado, o setor privado, organizações, sem fins lucrativos, movimentos sociais) neste sentido, elas tendem a estabelecer um equilíbrio nas diferentes condições provocadas pelo sistema de produção econômica. São importantes, pois respondem às necessidades, que são apresentadas pelos agentes, seja político ou social.

Como área de conhecimento, o termo político público surge nos Estados Unidos (EUA) na década de 1950, onde é estudado, principalmente nos meios acadêmicos, e se dissemina como área de conhecimento. Souza (2006, p.3) destaca a diferença entre o que se discute nos EUA e na Europa visto que,

na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p.3).

Essa diferença mostra a quebra de paradigma, o que fez com os estudos sobre políticas públicas voltassem seu olhar para outros setores, não somente para o papel do Estado, tendo um olhar mais próximo das ações do governo. No Brasil, a concepção que prevalece enfatiza a “análise das estruturas e instituições ou a caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas” (FREY, 2009, p. 214), vale destacar que esse processo no Brasil é relativamente novo, uma vez que tem início na década de 1970 e, e se faz necessário considerar as diferenças regionais, culturais para a produção de políticas públicas.

Para compreender o papel das políticas públicas na promoção do desenvolvimento, é importante situar os conceitos aos quais se refere cada termo em discussão. A tarefa é mais árdua do que parece à primeira vista, pois as políticas públicas e os processos de desenvolvimento têm aspectos bastante dinâmicos, uma vez que em sua trajetória histórica, cada sociedade reconhece problemas e propõe soluções de acordo com suas capacidades e realidades. Ou seja, tais processos constituem, em cada sociedade, política com maior ou menor abrangência e com características próprias, estando, na maior parte do tempo, em construção ou em reforma.

O termo política tem origem no Grego *politikos*, uma derivação de *polis* que significa "cidade" e *tikos*, que se refere ao "bem comum", de modo geral o significado de política está relacionado ao espaço público, o bem do cidadão e sua administração, ou seja, política é um conceito amplo e está relacionado com o poder.

De acordo com Arendt (2002, p.8), “*a política surge no intra-espaço e se estabelece como relação*”, é uma ferramenta que nasceu com a função, essencial, de manutenção da vida social pacífica entre os homens e só tem sentido se a liberdade se fizer presente, ou seja, a esfera política dignifica a condição humana. E esse espaço que se estabelece entre-os-homens, é o espaço da espontaneidade, e diz respeito às realizações humanas em um mundo plural e comum a todos, nos regimes totalitários as pessoas têm sua liberdade anulada e quando ocorre isso esse espaço foi destruído, logo a política deixa de cumprir sua função, uma vez que esta “deve ser entendida como uma forma de governar sociedades divididas, sem o uso indevido da violência” (DIAS e MATOS, 2012, p.3), logo, se faz necessário que os conflitos existentes sejam resolvidos de forma pacífica considerando e respeitando as diferentes opiniões.

Já o termo público, se relaciona ao “domínio da atividade humana que é considerado necessário para intervenção governamental ou para ação comum” (DIAS; MATOS, 2012, p.11). O termo público se contrapõe ao termo privado, uma vez que se refere ao bem comum, ao interesse público, está relacionada a um setor como, à saúde, à segurança etc. O conceito de política pública pressupõe, portanto, o reconhecimento de que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou individual. Independentemente da escala, as políticas públicas remetem a problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados, são respostas que irão expressar uma necessidade, uma demanda apresentada pelos agentes políticos ou sociais, neste sentido, podemos afirmar que são respostas que só acontecerão, se houver uma solicitação, seja social ou institucional.

Ao analisar o “Estado da Arte” da política pública enquanto campo de conhecimento, Souza (2003) destaca os quatro autores considerados pais fundadores da temática, além de situar a concepção de cada um deles, entender o que cada um discute se faz necessário para introduzir a discussão. O primeiro foi H. Laswell (1936) que utiliza a expressão *policy analysis*, para conciliar conhecimento científico e produção acadêmica com a produção empírica dos governos, considera que as decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, porque e que diferença faz. O segundo citado foi H. Simon (1957) que apresenta o conceito de *policy makers*, racionalidade limitada aos decisores públicos, afirmando que a racionalidade dos decisores tanto pode ser minimizada pelo conhecimento racional, quanto maximizada pela criação de estruturas que possam modelar comportamentos para se chegar aos resultados. Terceiro autor é C. Lindblom (1959), questiona a ênfase na racionalidade de Laswell e Simon, acrescento, ao processo de formulação e avaliação de políticas públicas, outras variáveis como relações de poder e integração nas diferentes fases do processo de decisão, deixando claro que não teriam um fim ou um princípio. Já o quarto pai fundador é D. Easton (1965), define a área como um sistema, relacionado à formulação resultado e ambiente. As produções desses autores ainda influenciam as discussões sobre a temática.

Cada um desses autores permite que se possa olhar para os diferentes significados do termo, permitindo a sua compreensão a partir de diferentes ângulos, neste sentido, Souza (2003), complementa afirmando que, política pública é um ramo do conhecimento que objetiva “colocar o governo em ação” e, simultaneamente, analisar essa ação propondo mudanças, caso julgue necessário, ações essas que se transformarão em planos, programas, projetos que auxiliaram na resolução de um problema comum. Neste sentido, no processo de formulação de políticas públicas, os governos transformam seus propósitos em programas e/ou ações, que se

traduzirão em mudanças desejadas na sociedade, esse processo não é neutro, é influenciado por diversos fatores, seja políticos, ideológicos e/ou sociais.

Para Howlett (2013), política pública é um “fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo, e que essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado” (HOWLETT, 2013, p.12), o autor destaca que para que as políticas públicas se efetivem se faz necessário diferentes atores tomando decisões políticas que influenciarão a vida de um grupo de indivíduos.

Dias e Matos (2012, p. 12) sintetizam políticas públicas como as “ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”, ou seja, o objetivo do governo é estabelecer condições de bem-estar para todos os cidadãos através de diferentes mecanismos. Vale destacar, que devido às dificuldades com recursos financeiros, informações por vezes imperfeitas, os gestores públicos precisam decidir que problemas precisam ser priorizados (BRASIL e CEPÊDA, 2015), neste sentido, é importante compreender as motivações que levam a criação de uma determinada política pública.

Para Brasil e Cepêda (2015), às "políticas públicas são entendidas como o resultado de um processo composto por disputas e conflitos em que diversos atores e instituições procuram alocar suas demandas no limitado escopo da agenda governamental" (BRASIL e CEPÊDA, 2015, p.16), esse processo de construção das políticas públicas não são pacíficos, são processos que demandam disputas e conflitos, de diferentes atores, políticos, sociedade civil, movimentos sociais, etc., mesmo que esses atores interfiram nas políticas públicas, a decisão final será sempre do governo, poderá definir quais problemas e possíveis soluções serão utilizadas.

É importante que se compreenda a importância da política pública, uma vez que sua formulação aprimora a atuação dos gestores, entendendo serem múltiplas e complexas as carências e demandas que se apresentam a estes. Capela (2008) destaca a importância do papel do Estado na formulação e implementação de medidas que contribuirão para a garantia de serviços que proverão o bem-estar da sociedade.

Considerando a evolução na teorização sobre políticas públicas, cabe destacar que as formulações iniciais ainda têm papel de destaque para a construção de novas teorizações e por esse motivo vários modelos explicativos foram desenvolvidos para compreender por que os governos incluem ou não determinadas “ações que repercutirá na vida dos cidadãos”

(SOUZA, 2003, p.15). Compreender os motivos da inclusão de determinado ponto na agenda governamental, envolve uma série de etapas com características bem específicas, esse processo denomina-se ciclo de políticas públicas, “esse conceito divide as Políticas Públicas em alguns momentos” (BRASIL; CEPÊDA, 2015, p.26), a importância de identificar cada momento é fundamental para se compreender em que ponto está localizado a discussão de cada política pública.

Para detalhamento metodológico será utilizado um dos modelos de análise, o ciclo de políticas públicas, sendo uma ferramenta de análise que contribui para a discussão sobre o tema. Diante dos diversos modelos existentes, optou-se pelos estudos de Secchi (2012) sobre a temática, que destaca sete fases fundamentais para o processo de elaboração de políticas públicas que são: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Outro ponto importante destacado por Secchi (2012) é que apesar da utilidade deste modelo para compreensão das políticas públicas, organização de ideias e a criação de dados comparativos para casos diferentes, raramente as etapas do ciclo ocorrem dessa forma muito bem estruturada, visto que essas, por vezes, se misturam ou ocorre modificação na sequência.



Fonte: Secchi (2012)

Considerando a figura acima, a identificação do problema é o primeiro ponto de destaque de Secchi (2012), consiste em identificar a distância entre o estado atual e o estado ideal de uma determinada situação. Para que o problema público seja identificado são necessárias três questões fundamentais que são: a) a percepção do problema, o qual é uma verificação intersubjetiva; b) a delimitação do problema, que onde definem-se os elementos e sintetiza-se a sua essência; e c) avaliação de possibilidade de resolução, que pode ser analisado analogicamente à hipótese na ciência.

O segundo ponto de destaque é a formação da agenda, entendida como os problemas compreendidos como importantes. Secchi (2010) estabelece a diferença entre a agenda formal, a agenda política e a agenda da mídia, onde de forma conceitual existe uma diferença entre elas, porém na prática uma tem influência na formação da outra.

O terceiro ponto de destaque é a formulação de alternativas, que se materializa a partir da introdução do problema na agenda, é momento em que se tem uma combinação de esforços onde se estabelece métodos, programas, ações e estratégias para a resolução do problema. À disposição dos agentes públicos, apresentam-se alternativas que se relacionam a mecanismos de indução de comportamentos que são: premiação, coerção, conscientização e soluções técnicas. A escolha da alternativa ocorre a partir da análise das consequências que cada uma terá para o alcance do objetivo proposto.

O quarto ponto é a tomada de decisão, o momento em que são explicitados os interesses, as ações e os métodos para o enfrentamento de um problema. Nessa fase o autor destaca três formas para entender a dinâmica de escolha de alternativas para a solução de problemas, que são: dos problemas para as soluções, das soluções para os problemas, e uma contínua comparação de soluções e problemas. Desta fase partimos para o quinto ponto, que é a implementação, nessa fase são produzidos os resultados concretos da política pública e percebem-se os obstáculos e as falhas das fases anteriores levando a outras discussões. Destaca ainda dois modelos de implementação: o modelo *top-down*, nesse modelo as decisões são tomadas de cima para baixo e o modelo *bottom-up*, nesse modelo as decisões são tomadas de baixo para cima.

O sexto ponto é a avaliação, nessa fase são examinados o processo de implementação e desempenho do ciclo, objetivando conhecer melhor o estado da política e o nível de resolução de problemas gerados por ela. O último ponto de destaque é a extinção, o autor faz uma “metáfora com o ciclo da vida” (SECCHI,2010. p. 53), onde a extinção de uma política pública ocorre quando o problema é resolvido, quando se torna ineficaz ou quando perde a importância.

O modelo apresentado, apesar de garantir o entendimento do ciclo de políticas públicas, sofre críticas de autores como Silva (1999), o autor destaca que ao adotar uma perspectiva do ciclo como sendo linear e simples, denota uma “visão *top-down* da formulação e desenho dos programas” (p.101), neste contexto os problemas na implementação são compreendidos como desvios de rota a serem corrigidos, nesse cenário a implementação é percebida a partir de uma visão que não condiz com a realidade e o funcionamento da administração pública. Vale ressaltar que a crítica apresentada não descarta o modelo, mas se propõe a aperfeiçoá-lo. Nesse contexto, o autor destaca que o ciclo de políticas públicas,

não pode ser concebido de forma simples e linear, nem pode, por definição, possuir um ponto de partida claramente definido. Ele é melhor representado por um complexo fluxo de ações e decisões de governo; um conjunto de stakeholders que dão sustentação à política; e finalmente por “nós” críticos. Esses “nós” ou “elos críticos” representam os pontos no tempo onde questões referidas ao processo de sustentação política dos programas, de coordenação interinstitucional e de capacidade de mobilizar recursos institucionais se conjugam. (SILVA, 1999, p.104)

Podemos destacar que a complexidade do ciclo e a sua não linearidade são importantes pontos que permitem que este seja melhor articulado e adaptado, além de mostrar a complexidade das ações do governo. Raeder (2014) complementa essa afirmação ao destacar que “o ciclo de políticas públicas contribui para uma análise integrada das políticas públicas, enquanto é possível reconhecer estágios opostos, os atores e processos sobre os quais se deseja aprofundar” (RAEDER, 2014, p,137), se faz necessário buscar formas para compreensão da temática, considerando toda a sua complexidade.

Bonetti (2011) destaca que, de modo geral, as políticas públicas são definidas por atores que representam as classes dominantes, no que lhe concerne consegue barganha, esses grupos acabam não considerando as desigualdades existentes entre as classes sociais, o que faz com que as políticas públicas acabam beneficiando mais aos seus definidores interferindo na operacionalização das ações previstas, o autor destaca a necessidade de compreender o significado de igualdade, desigualdade e pobreza para a implementação de políticas públicas realmente eficazes, eficientes e efetivas.

Neste sentido, percebe-se a importância dos direitos sociais para a implementação das políticas públicas. A Constituição de 1988, em seu Artigo 6º, prevê como direitos sociais: alimentação, educação, saúde, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à infância e assistência aos mais necessitados. Esses garantidos pela Carta Magna visam resguardar direitos mínimos à sociedade. Ao definir os parâmetros universais para as políticas sociais, os governos passam a ter como foco de suas políticas públicas o cidadão de baixa renda, além do atendimento às demandas sociais urgentes no país.

3.2 Trajetória das políticas públicas de enfrentamento a violência escolar no Brasil

Ao analisar o percurso histórico da política educacional brasileira, percebemos que está sempre esteve voltada para as necessidades da elite, o caráter social da educação se estabelece com a implementação da C. F de 1988, que consagra o Estado de direito democrático no Brasil e estabelece os direitos civis, políticos e sociais, com destaque para o Artigo 205, que estabelece a educação como um “direito de todos e dever do estado, da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ao estabelecer que todos têm direito a educação e que o estado e família tem o dever de garanti-la, abre-se espaço para a diversidade, algo que não tínhamos antes.

Priotto (2008) destaca que “a materialização dos direitos sociais exige da sociedade mobilização, pois as necessidades nascem dela, que confirmará e ampliará o interesse social pela educação” (PRIOTTO, 2008, p. 11135), neste sentido todas as ações que nascem da necessidade social serão implementadas por políticas públicas, visto que resultam do exercício da cidadania.

A temática da violência escolar tem destaque após o processo de redemocratização e as ações oscilavam “entre o polo da mera repressão e o da formulação de projetos educativos voltados para a prevenção” (SPOSITO, 2002, p.75), isto porque as circunstâncias da época levavam tanto aos poderes públicos quanto aos que estavam envolvidos no processo educacional (pais, professores, gestão escolar e alunos) a optarem para esses dois polos.

Nas décadas de 1980 e 1990, as políticas públicas de combate e redução da violência escolar, tem destaque sobretudo nas esferas estadual e municipal. As ações que surgem são por vezes descontínuas e fragmentadas, uma vez que existia um número reduzido de pesquisas na área, e a temática não era trabalhada considerando a relação entre violência e escola, os estudos existentes eram do tipo *surveys* realizados com jovens que residiam em capitais onde suas relações com a violência eram estudadas considerando outras variáveis. Neste sentido, estados como São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais começam a pensar políticas públicas que pudessem diminuir a violência no ambiente escolar. Já ao nível Federal, a tentativa de introduzir políticas para reduzir a violência escolar, tem início com o Ministério da Justiça, essa iniciativa se justifica pelo aumento dos índices de violência envolvendo jovens, seja com o crime organizado e/ou homicídios, como vítimas, ou como protagonistas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

O Ministério da Justiça (M.J), percebendo o aumento de casos de violência envolvendo jovens, não pôde deixar de considerar que escola também seria palco desse fenômeno, neste sentido, em junho de 1999, cria uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais. Como resultado dessa parceria nasceu o Programa Paz nas Escolas, desenvolvido em 2000 e inicia com 14 estados, o programa, nos estados tem uma dinâmica própria considerando a realidade de cada estado, destacando as principais atividades:

- a) campanhas visando ao desarmamento da população;
- b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e
- c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 107).

Ao estabelecer parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com as Secretarias estaduais de Educação, o Programa Paz nas Escolas capacitou 5.656 professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, com especial ênfase nos temas transversais Ética e Cidadania. Por meio de convênio com organizações não governamentais especializadas, foram realizadas palestras e cursos visando à formação em direitos humanos para 2.914 policiais que atuavam na segurança das escolas, também houve o estímulo ao protagonismo juvenil e ações de apoio à criação de grêmios estudantis, para discutir questões de interesse dos jovens, especialmente as relativas ao fenômeno da violência nas escolas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

A UNESCO estabelece o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e sua representação no Brasil lança o programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Em 8 anos o programa fomentou a abertura de escolas públicas, no final de semana, fazendo a combinação de inclusão social e educação, o programa se consolidou e tornou-se a primeira ação da UNESCO a se transformar em políticas públicas e sua metodologia serviu de base para o programa Escola Aberta, criado pelo Ministério da Educação, em 2004, abrangendo todos os estados brasileiros.

Quanto à abrangência do Programa Abrindo Espaços Noletto (2008) destaca que nos anos de 2000 e 2006, foi firmado parceria com secretarias municipais e estaduais de educação

o programa abrindo espaços abriu 10 mil escolas e atendeu cerca de 10 milhões de pessoas nos cinco primeiros estados em que foi implantado - Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo. Cabe destacar que em São Paulo o programa foi implantado em praticamente toda a rede estadual, atingindo 5.306

escolas de um total de 6 mil. Com o nome de Escola da Família, contou com 30 mil voluntários e 35 mil universitários atuando diretamente” (NOLETO, 2008, p. 13).

Esses números mostram a dimensão do programa e sua importância para o estabelecimento de uma cultura de paz nas escolas, uma vez que este estabelece parcerias, com instituições de curso superior, com a sociedade civil organizada e contribui para a família participar de forma ativa das atividades da escola.

Atualmente existem leis federais e estaduais que buscam criar programas que visam à diminuição da violência escolar, como exemplo foi instituído no ano de 2015 a Lei nº. 13.185, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), o programa classifica o bullying como intimidação sistemática, e que será considerado bullying sempre que houver violência física ou psicológica em atos de humilhação e intimidação. O programa tem como objetivos:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Vale destacar a importância de leis como esta que contribuem para ser possível, compreender o quanto o tema é difícil e a necessidade não somente de discutir, mas de criar políticas públicas que possam contribuir para que esse tipo de violência deixe de ser praticada no espaço escolar.

No Estado do Amapá, no ano de 2017, foi sancionada a Lei Estadual nº 2.282, que dispõe sobre a criação do Programa Educação para a Paz no Estado. Este programa pretende promover a cultura de paz, prevenção da violência e a melhoria da convivência nas unidades educacionais, por meio de um conjunto articulado de ações e parcerias com diferentes entidades. O programa estabelece como princípios,

- I – Promoção da vida, da cultura da paz, da solidariedade e da discriminação;
- II – Valorização do diálogo e convívio entre gerações;
- III – Dignidade da pessoa humana;
- IV – Valorização e promoção de participação social e política como forma direta da promoção da cultura da paz;
- V – Desenvolvimento de formas, ações, programas e projetos que disseminem a cultura da paz no Estado do Amapá;
- VI – Reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos universais e agentes construtores de uma sociedade mais livre, justa e solidária;
- VII – Redução da marginalização e das desigualdades sociais como forma de prevenção à violência;
- VIII – Respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva dos cidadãos com forma de promoção da tolerância e de enfrentamento à violência;
- IX – Repúdio a toda e qualquer forma de violência.

A necessidade do estabelecimento de uma cultura de paz nas escolas é essencial para melhoria do processo ensino aprendizagem, considerando que a existência de violência contribui para o aumento da evasão e repetência, contribuindo assim para o aumento da desigualdade.

Existem alguns programas e ações que visam ao combate à violência na escola, porém se faz necessário entender se essas ações estão de fato chegando à escola, se os professores estão de fato tendo acesso à formação, uma vez que, por ser um fenômeno complexo, se faz necessário ações articuladas com diferentes instituições para que se possa entender como o fenômeno ocorre na escola e quais as possíveis mudanças são necessárias para ser possível minimizá-lo.

3.3 Avanços e desafios das políticas educativas de prevenção à violência escolar

As políticas educativas são importantes por se constituírem um processo de constante construção de conhecimento, além de ser um espaço para construção do sujeito, estabelecimento de relações entre pares e principalmente para a consolidação da cidadania.

Sendo a escola um espaço de socialização e produção do conhecimento, também é neste espaço que os diferentes conflitos ocorrem, como exemplo podemos citar: agressões verbais, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores, agressões físicas, depredações, roubos e furtos, isso sem falar na carência de recursos humanos e materiais, dificuldade de diálogo entre os diversos setores da escola, baixa remuneração do professor, além de outras situações que são produtoras de violência. Corroborando com essa afirmação, Oliveira (2011, p.3854) destaca que “a escola não escapou desse fenômeno social e sofre incessantemente com o agravamento das ocorrências de atos violentos no seu interior e também no seu entorno”, essa

extensão que a violência tomou no espaço escolar, coloca em risco funções intrínsecas a esta instituição como a socialização e a aprendizagem.

Neste cenário um ponto se destaca as políticas educacionais de redução da violência tem avançado no sentido de discutir o fenômeno, entendê-lo e buscar mecanismos para reverter essa situação, não só os governos, nas três esferas – federal, estadual e municipal, mas também as organizações não-governamentais, os organismos internacionais e, principalmente as escolas, estão se esforçando, desenvolvendo leis, programas, ações que buscam enfrentar a violência que está presente na escola, “esses organismos vêm empreendendo esforços no sentido de propor alternativas viáveis aos jovens que convivem com a violência no cotidiano” (OLIVEIRA,2011, p.3876), existe um esforço conjunto para ser possível mudar uma realidade que está presente no espaço escolar.

Noletto (2008) destaca que o programa da UNESCO, Abrindo Espaço: educação e cultura para a paz (2000), atuou como um laboratório de ideias, contribuindo para a concepção de diretrizes metodológicas para um programa nacional que se baseava na cultura de paz, além de sugerir um espaço de valorização da escola pública.

O programa trouxe uma nova perspectiva para a escola, no sentido de ver a comunidade como aliada, considerando que escola abriu as portas para que a comunidade pudesse utilizar o espaço, nesse sentido o programa atuou para

ajudar a transformar as escolas em espaço de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. O objetivo é que elas sejam capazes de incorporar no programa oferecido no fim de semana as demandas do segmento jovem, bem como suas expressões artísticas e culturais, fortalecendo a participação dos estudantes e jovens nas atividades da escola (NOLETO, 2008, p. 14).

A principal proposta do programa era trazer a comunidade, em especial o jovem, para dentro da escola nos finais de semana com diversas atividades artísticas e culturais, esperava-se que através dessa iniciativa a escola pudesse repensar suas práticas e metodologias utilizadas nos momentos de atividade durante a semana, que pudessem interferir de forma positiva nas relações entre professores e alunos, a proposta também objetivava que os alunos se sentissem parte da escola, o sentimento de pertencimento ao lugar contribuiu para a redução dos alarmantes números de evasão que existiam na época (NOLETO, 2008).

O programa Abrindo Espaços mostrou ser uma estratégia eficiente para a inclusão social, a promoção da cultura de paz e principalmente para a redução da violência na escola, nos estados e municípios em que foi implantado, essa constatação deve-se ao fato de que o programa também contribuiu para “repensar o papel da escola e torná-la mais atrativa para os

jovens” (NOLETO, 2008, p.65), ao sentir-se como parte do espaço, o jovem e a comunidade entendem a necessidade de preservar e conservar, nesse sentido a escola consegue cumprir sua função.

A experiência foi um sucesso e motivou o Ministério da Educação firma um acordo de cooperação técnica com a representação da UNESCO no Brasil para implantar um programa análogo em todo o território nacional, que recebeu o nome de “Escola Aberta”, esse programa teve suas bases estratégicas, suas metodologias definidas considerando o programa Abrindo Espaços. A implantação do programa Escola Aberta, iniciou nos estados de Pernambuco, Espírito Santo e no município de Belo Horizonte, em seguida houve a expansão gradual, no ano de 2008, o programa estava consolidado nos 26 Estados e no Distrito Federal.

Noletto (2008) destaca que as estratégias centrais e os objetivos de ambos os programas são os mesmos, e se concentram na escola, no jovem, levando principalmente para comunidade atividades de esporte, lazer, cultura e formação profissional. Essas estratégias contribuíram para que no ano de 2007, o Ministério da Educação criasse o programa Mais Educação como uma proposta que pudesse contribuir para a discussão da implementação da escola em tempo integral.

O Programa Mais Educação, objetivava destinar recursos financeiros a escolas públicas para assegurar a realização de atividades de Educação integral e o funcionamento aos finais de semana, considerando a necessidade de estimular a ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias ou 35 horas semanais. As escolas, de acordo com seu projeto educativo, poderiam escolher seis atividades por ano, sendo obrigatória uma atividade do macrocampo acompanhamento pedagógico, o programa destinava recurso as escolas para compra de material e merenda para as crianças, além de pagamento de monitores para o desenvolvimento das atividades (ESCOLA, 2015). No ano de 2017, para atualização, o programa ganha o nome de Novo mais educação, com foco na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno. Porém, em dezembro de 2019, o programa foi encerrado sob a justificativa de que serão implementadas diferentes ações com a finalidade de concessão de apoio suplementar às redes de ensino, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Ao analisar os programas, observamos que a integração do jovem, da família e da comunidade no interior da escola é fundamental para a discussão e mesmo a redução do fenômeno da violência no espaço escolar, percebemos que esta necessidade está expressa em nossa Carta Magna em seus artigos arts.205 e 227, percebemos, também, no Estatuto da Criança

e do Adolescente (Lei 8.069/90), através dos arts.4º, *caput*; 5º; 17; 18; 53, *caput* e par. único e 70, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 93934/96) através arts.2º; 12, incisos IX, X, XI; 14, *caput* e inciso II e 29, percebemos que a redução da violência na escola pode ocorrer por iniciativas como o envolvimento dos alunos, das suas famílias e da comunidade através da integração ao ambiente escolar e participação ativa nos debates dos problemas concernentes a escola e suas possíveis soluções.

Estados e municípios buscam formas de promover programas visando à discussão da temática, porém algumas dessas formas estão voltadas para a segurança pública, o que faz com se perca a perspectiva educativa, Faustino (2017) afirma que “as políticas e programas devem propiciar a construção coletiva das ações incentivando relações sociais mais democráticas mediadas pelo respeito e pelo diálogo, somente desta forma será possível a estruturação de intervenções que sejam realmente significativas e impactantes” (p. 13), é importante pensar e programas e ações que tenham caráter educativo, que possam trazer a comunidade para ser parte da escola, por isso a importância dos conselhos, grêmios, e mesmo a escolha de diretores, considero que a Gestão democrática na escola é um passo importante para a discussão sobre a temática da violência na escola.

Considerando que diferentes autores, já citados anteriormente, consideram que a violência depende do contexto social e de cada realidade cultural e contexto histórico, um dos desafios das políticas de prevenção a violência escolar é trazer a discussão da temática para dentro do espaço escolar através de formações continuadas, reflexões sobre a temática, discussões em grupos de estudo, seminários, oficinas e rodas de conversa, neste sentido, o enfrentamento do problema só é possível a partir do entendimento da temática, da discussão da realidade da escola e da compreensão de como o fenômeno se apresenta naquele contexto determinado. Martins (2006) destaca que

ao estudarmos a violência nas escolas, também verificamos a dificuldade dos educadores em defini-la, confundindo-a muitas vezes com o fenômeno da indisciplina. Outras vezes, esse fenômeno é reconhecido apenas quando produz um dano físico, apresentando-se então uma concepção restrita da violência (MARTINS, 2006, p.24).

As políticas públicas devem ser pensadas, também, considerando o professor, e sua formação continuada, é importante que este discuta o fenômeno da violência, para entendê-la e discutir as melhores estratégias para trabalhar não a violência, mas para estabelecer mecanismos para o desenvolvimento do sujeito e para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Neste sentido Martins (2006) corrobora afirmando que:

Se faz necessário partir do pressuposto de que um processo formativo que tenha como ponto de partida a prática social do professor, problematize e instrumentalize essa prática, ao discutir e refletir sobre os sentidos e significados atribuídos à violência nas escolas, considerando a unidade cognição e afeto. É preciso também que se favoreça o movimento de consciência do professor na direção de uma prática social cuja finalidade é contribuir para que os participantes dos processos educativos possam se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Isto, por sua vez, possibilita o desenvolvimento como sujeitos humanos (MARTINS, 2006, p.34).

O desenvolvimento como sujeitos humanos perpassa por pensar em mecanismos que possa estabelecer uma cultura de paz, ou seja, ter consciência permanente de valores que busquem a não violência, valores que considerem os direitos humanos como instrumentos para a tolerância, a igualdade, a equidade, a justiça social, a participação política e participação coletiva na vida pública. Enfim, se faz necessário pensar em uma nova ordem social regulada em comportamentos e valores solidários que busquem o diálogo, a negociação para que se viva em harmonia.

4 CULTURA DE PAZ

Em seu Conselho de segurança, a ONU estabelece como resolução, a Declaração e Programa de ação sobre a cultura de paz, vale destacar que este órgão é a instância máxima de deliberação da entidade, ao estabelecer a cultura de paz como um conjunto de valores, estilo de vida e normas voltados para o fim da violência, demonstra a necessidade e incluir a temática para que se estabeleça um mundo menos violento com foco na cultura de paz.

Este capítulo trata da importância da educação em direitos humanos e a cultura de paz enquanto uma construção cotidiana, discutindo os quatro pilares da educação como uma dimensão da educação para além da sala de aula, a importância do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a partir de seus princípios norteadores que buscam uma educação focada nos direitos humanos, a importância da escola como uma ambiente de aprendizagem significativa, de educar para paz e que necessita se propor em repensar suas metodologias para alcançar esse objetivo, esta seção fecha discutindo a importância dos atores sociais, família, escola, com destaque para os profissionais que atuam neste espaço, e comunidade para discussão de mecanismos que possam implementar na instituição metodologias para a implementação de uma educação focada na cultura de paz.

4.1 Educação em Direitos Humanos

Antes de tratarmos de educação em direitos humanos se faz necessário primeiro discutir o significado da expressão direitos humanos. Esta expressão está relacionada a questões políticas, sociais e culturais e possui diferentes significados, neste sentido, “o conceito de direitos humanos alcança um caráter fluido, aberto e de contínua redefinição” (CULAU, LIRA, SPONCHIADO, 2015, p. 3951), assim podemos dizer que os direitos humanos são resultados da expansão da dignidade humana.

Corroborando com esta afirmação Benevides (2004) destaca que

Os direitos humanos são [...] universais, naturais e ao mesmo tempo históricos. São naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo (BENEVIDES, 2004, p. 56).

A universalidade está intimamente ligada aos direitos universais ao qual todos adquirimos ao nascermos como o direito à vida e a dignidade, já os direitos históricos estão ligados ao tempo e ao local. Temporalmente, foi-se ampliando o sentido do que seja direitos

humanos e cada sociedade tem sua forma de incluir ou excluir o significado a depender de diferentes situações culturais, religiosas ou mesmo políticas.

Benevides (2004) afirma que os Direitos Humanos “são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (p.3), é importante entender a necessidade de discutir o significado desse termo, para que se possa perceber a importância de uma sociedade com mais igualdade de condições para todas as pessoas.

Melo e Ferreira (2014) destacam os desafios que se apresentam quando a temática Direitos Humanos é discutida, uma vez que para nossa sociedade sempre existem críticas e resistência devido à falta de conhecimento sobre a temática, para superação dessa dificuldade é muito importante e necessário o aprofundamento dos estudos sobre esta, para que o conhecimento possa se difundir e as opiniões a respeito possam ser livres de estereótipos.

Culau, Lira, Sponchiado (2015) destacam que ao se pensar nos dois termos “Educação” e “Direitos Humanos” devemos considerar temáticas que valorizem a “construção comunitária da cidadania e a participação ativa no coletivo, para uma formação ética, crítica e política, possibilitando que a pessoa ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos”(p.3950), esse sujeito, além de exercer seus direitos também deve reconhecer e respeitar o direito do outro, ou seja, perceber o outro na sua condição humana, contribuindo para a construção de valores importantes para a construção de um mundo voltado para o respeito à diversidade, à tolerância religiosa e cultural, um mundo que considere esses direitos como essenciais para uma sociedade que busque justiça social.

A Organização das Nações Unidas (ONU) adota a Declaração em Direitos Humanos como uma norma que deve ser alcançada por todos os povos e nações. E destaca em seu Artigo 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, neste sentido a liberdade deve ser um direito a ser pensado, respeitado e adotado como meta para uma convivência afetuosa entre irmãos. Além da importância da liberdade, a declaração destaca também em seus trinta artigos, o direito à vida, à segurança; à liberdade de ir e vir; ter uma nacionalidade; à liberdade de pensamento e de religião; direito à educação; igualdade perante a lei, e a não discriminação por cor, raça, gênero, língua, religião, dentre outros.

Para Benevides (2001, p.1), a educação em direitos humanos deve partir de três pontos fundamentais: "primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo,

está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução”, logo, não é transmissão de conhecimento e deve envolver além dos alunos, a formação do professor deve ser permanente e requer uma mudança cultural, ou seja, exige uma mudança de cultura onde o respeito, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a cooperação, são valores sociais que cooperam para a valoração da paz como essencial na sociedade.

Noletto (2008) destaca que em 1993 uma comissão Internacional de Educação para o século XXI da UNESCO, presidida por Jacques Delors com um grupo de especialistas e estudiosos de diferentes partes do mundo, produziram um relatório com sugestões e recomendações que visavam refletir sobre os desafios da educação contemporânea e no futuro. Esse relatório, por sua dimensão, ganha status de agenda de políticas públicas na área educacional em várias partes do mundo. Essa comissão defendeu a educação com base em 4 pilares que devem ser compreendidos de forma conjunta, visto que existe um imbricamento entre eles, pois interagem e “são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito” (NOLETO, 2008, p.27), ou seja, são elementos indissociáveis, que se completam e contribuem para a formação de um sujeito que se preocupa com o outro, que se baseia em princípios que visem superação dos conflitos através do diálogo e do respeito ao outro.

Os quatro pilares defendidos pela comissão são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, vale destacar esses quatro pilares do conhecimento articulam dimensões diferentes do ser humano e nos mostram uma dimensão da educação que está para além da sala de aula, colocando como ponto primordial a formação de pessoas capazes de estabelecer comunicação com o conhecimento, com o mundo e seus pares considerando o respeito às diferenças e a solidariedade (NOLETO, 2008).

Para Montessori (2004), “a educação está ainda hoje confinada nos limites de uma educação ultrapassada. Ela não apenas vai de encontro às leis da ciência, mas ainda é contrária às carências sociais de nossa época” (p.21), neste sentido, a educação precisa ser pensada também considerando os valores morais e na superação das desigualdades, não somente os conhecimentos construídos culturalmente, se faz necessário pensar em uma educação que possa envolver o ser humano espiritualmente considerando seus valores pessoais e que possam compreender a sociedade em que vivem.

Neste sentido, percebemos a necessidade de mudança cultural na sociedade brasileira, uma vez que o Brasil viveu mais de 300 anos de escravidão, um regime que não considera direitos, que trata o ser humano como coisa que pode ser descartada, outro aspecto

muito presente em nossa sociedade é o patriarcalismo e a tradição oligárquica, o que contribuiu para ficar arraigado em nossa sociedade uma visão naturalizada de racismo, machismo e violência, se faz necessário o enfrentamento dessas situações através de uma educação focada nos direitos humanos, para podermos ter de fato uma mudança cultural e humanizada.

Um passo muito importante para esse processo de mudança cultural ocorreu em 2003 com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem como propósito o fortalecimento e o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que esclarece as ideias e trilhas que devem ser seguidos na discussão da temática, além de promover o pleno desenvolvimento da dignidade humana e a construção de uma cultura de paz.

O PNEDH (2018) destaca um ponto muito importante do Programa Mundial em Educação e Direitos Humanos (2005), quando assevera que a educação em direitos humanos inclui o desenvolvimento emocional e social que faz parte do processo ensino-aprendizagem, ou seja, vai além da aprendizagem cognitiva e deve

abarcas questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018, p.18).

A educação é um instrumento muito importante para o combate às violações dos direitos humanos, por este motivo se faz necessário incluir no currículo escolar os princípios de uma educação voltada para os direitos humanos onde possa ser discutido a importância e a valorização da diversidade, além de uma educação libertadora considerando os preceitos de Paulo Freire (2007), que considera uma educação libertadora como aquela que organiza preceitos para preparar uma mudança social através da dialogicidade. O PNEDH (2018) destaca os seguintes princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação Básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de

- gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores.

Pensando na necessidade de revolucionar a sociedade a partir da educação em direitos humanos, a partir de pedagogias que buscam a multiculturalidade, o PNEDH tem uma missão árdua uma vez que ele também busca primeiro ao respeito e a equidade, neste sentido se faz necessário e essencial a participação da sociedade, a família, o jovem, o adolescente.

Silveira (2014) destaca três pontos importantes para que a educação em direitos humanos possa se concretizar na escola, o primeiro é o meio ambiente saudável, é importante que o ambiente escolar seja agradável e harmonioso. O segundo ponto de destaque é a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Projeto Político Pedagógico (PPP), ao fazer a inclusão, a escola está manifestando sua necessidade em querer implantar na instituição esse tipo de educação, além de declarar sua intenção de natureza ético-política e cidadã. E o terceiro ponto de destaque é que a EDH deve perpassar pelo currículo formal em todas as disciplinas, onde cada disciplina, considerando seu objeto de estudo, deve refletir de que forma será realizada a inclusão da EDH em seu plano de ensino, é muito importante que fique claro a todos que a “EDH está presente nos processos naturais, nos processos sociais e nos processos de linguagem” (SILVEIRA. p. 90), essa proposta é um desafio ao professor, visto que existe uma dificuldade em incluir a temática em determinadas disciplinas, uma vez que o professor em sua formação inicial não foi preparado para a cultura da educação em direitos humanos, porém a reflexão coletiva contribuirá para as dificuldades sejam sanadas.

4.2 Escola e Cultura de Paz e as formas de intervenção do Estado

Freire (1996) destaca que a escola é um ambiente onde a aprendizagem significativa deve ocorrer, onde a relação professor aluno acontece sempre mediada pelo diálogo e respeito mútuo, além de ser um espaço onde se contribui para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, do estímulo à descoberta, neste sentido a educação para Freire é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural, onde a prática é o princípio gerador que precede a teoria.

Nóvoa (2007), acrescenta que a escola deve ser compreendida como instituição com foco na aprendizagem buscando a superação das desigualdades e a promoção da justiça social,

neste sentido, o desafio hoje é transformar a escola que temos em uma escola voltada para a transformação da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996) em seu Artigo 1º, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Não aprendemos em um único lugar, a educação perpassa por diferentes processos e abrange diferentes âmbitos sociais, ela não está restrita ao espaço escolar, Romão (2019) salienta que Paulo Freire entende que, não existe uma educação, existem educações e a principal função da educação é humanizar através de uma educação libertadora, Brandão (2002) corrobora afirmando que compete à educação a responsabilidade de abrir as mentes e também o coração e delimitar os caminhos de construção compartilhada das sociedades mais humanizadas. É importante ter um olhar humanizado quando se trata de educação, se faz necessário pensar em currículo com foco na educação em direitos humanos, buscando a integração e conscientização do homem visando à sua humanização e criticidade.

Costa (2015) considerando o pensamento de Paulo Freire, ressalta que a educação “é um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana” (p.85), neste sentido, a educação seria um processo de libertação, um ato de criação do conhecimento através do método de ação-reflexão para a transformação-reinvenção da realidade, esse processo deve estar presente na escola através do Projeto Político Pedagógico (PPP), onde todas as intenções da instituição devem ser explicitadas. O PPP é um instrumento essencial para uma escola que busque essa transformação da realidade, visto que este é a alma da mesma e permite a possibilidade de integrar todos os atores da instituição, permitindo que esses saiam da posição de expectador para fazer parte da posição de sujeitos de sua história.

Culau, Lira, Sponchiado (2015), corroboram afirmando que a educação em direitos humanos “é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao próximo” (p.1), neste sentido, educar para os direitos humanos é uma tarefa complexa, pois é um aprendizado que faz parte de um ato educativo, destacando o papel fundamental da escola no processo de conscientização e transformação da realidade. Educar para os direitos humanos permite que seja possível tanto a sensibilização quanto a conscientização, permitindo o desenvolvimento da capacidade crítica da pessoa, aprofundando o seu comprometimento com a ética, permitindo a sua percepção da importância das suas responsabilidades nas decisões de futuro.

Neste sentido, a educação em direitos humanos na escola é um caminho para que se possa estabelecer uma cultura de paz, onde seja possível compreender que os conflitos podem ser resolvidos através do diálogo, do respeito e da tolerância, visto que “a paz se cria e se constrói nos momentos de superação de realidades sociais perversas e em constante enfrentamento das rivalidades, diferenças, crueldades das guerras que nós próprios fazemos em nome do poder” (LEMOS, 2013, p.59), ao estabelecer uma educação voltada para o diálogo, incentivamos a colaboração e a solidariedade contribuindo para uma educação que busca a humanização da pessoa.

Para Lemos (2013) é possível identificar as referências e os conceitos de educação para a paz a partir de diversas concepções, ele destaca também que a educação com foco nos valores e atitudes de não violência, respeito e solidariedade é antiga, porém sua sistematização, organização e diretrizes só se consolidam após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal para os Direitos Humanos e seus diversos pactos e convenções que se estabeleceram nos anos subsequentes.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) transformou a cultura de paz em uma das principais tendências da organização, fomentando a promoção da não-violência, da tolerância e solidariedade, contribuindo para que pessoas de todas as partes do mundo se envolvam em ações inspiradas por esses valores. Montessori (2004) define Paz como,

um princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentada na própria natureza humana. A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. É esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e da educação dos homens para a paz (MONTESSORI, 2004, p.54).

Neste sentido, a autora deixa claro que a paz é um princípio universal baseado na natureza humana, que esta não é o oposto de guerra, e a presença do conflito não significa a ausência de paz, significa que existe diversidade e que é importante estabelecer esta relação como princípio para uma educação baseada em uma cultura de paz.

Garcia (2013) destaca que cultura de paz é a consciência permanente de valores que visam à não violência, afirma, ainda, que isso não significa que o conflito seja eliminado, mas que ele se resolve através da não violência, contrariando os paradigmas que sustentam o modelo atual.

Noletto (2008, p.21) destaca que “a cultura de paz é uma construção cotidiana e permanente, que requer participação e reconhecimento da diversidade, respeito ao outro e

tolerância, buscando reduzir as desigualdades e injustiças sociais”, para que esta construção se efetive, a educação tem um papel fundamental, pois através da inclusão dessas temáticas no currículo é possível estabelecer uma mudança de comportamento dos envolvidos no processo que se irá reverberar de forma positiva na sociedade.

Por este motivo, é necessário e urgente pensar em uma educação que busque a formação em uma cultura de paz, uma vez que se faz necessário que haja um debate mundial sobre a violência que ameaça a vida do planeta (GARCIA, 2013), se faz necessário que a não violência seja um exercício que perpassa a prática de ensino e deve envolver todos os profissionais da educação, os alunos, os pais e a comunidade, onde todos devem ter um objetivo comum, educar para a tolerância e a solidariedade.

Educar para paz exige uma mudança de postura de todos que estão na escola, além da inserção no currículo escolar da temática cultura de paz como tema transversal às políticas educacionais, o que não é fácil, pois para ser concretizado é necessário que tenha mobilização e articulação das diferentes esferas políticas, sejam nacionais, estaduais ou municipais, além disso, devem ser construídas no espaço escolar práticas pedagógicas articuladas aos valores, nesse sentido, Carvalho (2011, p. 22-23) apresenta um decálogo criado por Pedro Saez (2006) que descreve dez propostas para desenvolver uma pedagogia de paz,

- 1) entender a definição do termo Paz, como ausência de guerra, é impreciso e incoerente para a educação: Paz deve ser entendida como um processo ativo, que busca a justiça e a liberdade em todas as situações;
- 2) implementar uma Cultura de Paz na sociedade, na família e na comunidade escolar, que são poderosos agentes transformadores da cultura dos contravalores;
- 3) inovar as propostas do Projeto Pedagógico e as práticas pedagógicas curriculares com temas pertinentes à Educação para a Paz, como eixos norteadores e não somente na complementação dos temas transversais e que o currículo aprendido não tenha função totalizadora, mas seja um processo educativo contínuo dentro e fora da escola;
- 4) desenvolver as propostas dos conteúdos da paz como um valor e não como um conteúdo acadêmico;
- 5) propor que os conteúdos da paz sejam trabalhados como valor e significado no cotidiano, eis que tais procedimentos mudam a compreensão de todos os envolvidos para um aprendizado mais atrativo e profundo nas relações humanas;
- 6) promover o incentivo para que os componentes da Pedagogia da Paz sejam vivenciados na dimensão social, com escolas que incorporem seus projetos, através das demandas da comunidade local, desencadeando, dessa forma, mudanças de conduta e, conseqüentemente, uma transformação na cultura;
- 7) implantar a Pedagogia da Paz, em seu próprio ritmo, com processos que respeitem o campo de ação do movimento para a paz e de forma sistemática, não se confundindo com projetos pontuais e isolados;
- 8) eleger, em propostas claras e objetivas, quais os valores e atitudes que devem constar do currículo, incluir maneiras de como ensiná-los e avaliá-los nos processos de aprendizagem;

9) propor uma pedagogia que esteja atenta a disseminar o conceito de paz como um valor em ação e não um valor em si mesmo; facilitar para que todas as propostas sejam desenvolvidas com referências culturais na compreensão da realidade e não de forma teórica e genérica;

10) promover uma didática humanizada, voltada às práticas desenvolvidas nas situações conflituosas em busca de soluções baseadas no diálogo, na tolerância, na cooperação e no respeito mútuo e não para a negação dos conflitos.

Percebemos que essas propostas conduzem para uma mudança significativa em várias dimensões do processo e mesmo da gestão pedagógica, visto que considerando as mesmas, se faz necessário repensar as metodologias de ensino utilizadas pela escola, e as relações que se estabelecem no ambiente escolar, sejam elas sociais e/ou profissionais, além de estabelecer uma educação voltada para a mediação do conflito, alicerçada em valores para uma formação baseada na educação para paz.

4.3 Os atores sociais: família, escola e comunidade e a Cultura de Paz

Ao analisar o ponto de vista do desenvolvimento social, um ator social é aquele sujeito ou grupo de sujeitos que são atingidos, direta ou indiretamente, por um projeto, neste sentido

o ator é alguém que representa que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país) encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. (SOUZA, 1984, p. 12)

Cabe aqui dizer que o ator social também deve ser “pensado em sua capacidade de agir, interpretar e significar o mundo” (DA SIVA; PÁDUA, 2010, p. 3), e pode ter influência positiva ou negativa em um determinado projeto a depender dos seus interesses e necessidades, e são essenciais como construtores de relações. Portanto, considerando como cenário a instituição escola e seus espaços de relações, destacaremos alguns atores sociais deste espaço para estabelecermos uma relação destes com a cultura de paz.

A escola é um espaço que transcende a ideia de um lugar onde os jovens ficam, ou onde somente se aprende, ou um local onde se tem informação e orientação. É preciso olhar para escola como um espaço fundamental para sociedade, um espaço onde temos o desenvolvimento de aprendizagem, uma relação mútua de diálogo e de respeito entre os sujeitos que fazem parte deste espaço, além de contribuir para o estímulo a descoberta, o raciocínio lógico, a aprendizagem da leitura em fim um

...lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima. (FREIRE, 1996, p.356)

É importante destacar que a escola precisa alcançar os estudantes no presente, no agora, para que esses alunos possam utilizar esses aprendizados não somente no presente, mas principalmente no futuro. Sendo um espaço educacional de aprendizagens, de socialização e acima de tudo relação de diálogos e respeito, por ser um espaço de diversidade, não se pode deixar de falar de seus atores, as pessoas que atuam no sentido de tornar esse espaço em um local de diversidade e integração das pessoas na sociedade.

Considerando que na escola o papel dos atores sociais estão relacionados à sua participação ativa na estruturação do espaço, na organização dos tempos e atividades, destacamos aqui alguns atores da escola essenciais para sua existência: o aluno, os professores e os funcionários, o destaque para esses três atores está no fato de que eles são atuam como protagonistas no espaço escolar e também por sofrerem, de forma frequente com situações de violência, o que faz com que o olhar para esses grupos, as ações e programas voltados para a cultura de paz sejam pensadas com foco, também nas necessidades destes grupos.

Lima (2021) destaca que a importância de três atores expressivos no interior da escola são eles: os alunos são essenciais na escola, pode-se dizer ser o agente principal deste espaço, uma vez que sem aluno a escola perde seu sentido de existir, porém se faz necessário pensar nessa escola para o aluno, em especial o aluno que se rebela contra as relações de poder existentes nesse espaço, uma vez que o que se percebe é que algumas escolas estão esquecendo de ouvir e de dialogar com esse aluno. O outro destaque é para o professor, sendo aquele que justifica a continuidade e a existência desse espaço, é o responsável por criar as condições de aprendizagem do aluno, além de cumprir com a função de manter o funcionamento da escola, visto que é ele orienta o aluno. E por último o autor destaca os funcionários, considerando que estes são agentes importantes por manter a estrutura operacional da escola, ou seja, toda a logística da escola, depende dos funcionários, são sujeitos essenciais para a continuidade das ações escolares.

Ao analisar esses atores, percebemos que cada um tem sua importância no espaço escolar, mas não se pode deixar de considerar, existem aqueles atores essenciais para que o estabelecimento da cultura de paz extrapole os muros do espaço escolar e se ajuste na sociedade, dentre eles destacamos a família e a comunidade.

A família é um elemento importante e significativo para a construção da cultura de paz, por seu potencial de agente formador, por este motivo alguns programas que objetivam o combate à violência através da cultura de paz, focam no desenvolvimento de intervenções na família, como exemplo podemos citar o Programa Cultura de Paz nas Escolas – 2006, implementado pelo Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e Caribe e o Programa de Prevenção da Violência na Educação, no Estado de São Paulo, tinha como um dos objetivos capacitar pais e alunos das escolas selecionadas, para implementação de um projeto com ações que favoreciam a cultura de paz, o projeto incluía um trabalho de conscientização das famílias sobre assuntos associadas à cultura de paz.

A escola precisa incluir a família, para discutir buscar mecanismos para o desenvolvimento da cultura de paz. Porém, para isso se faz necessário que a escola desmistifique a ideia de que uma família “desestruturada” é responsável por alunos violentos. Silva (2020) destaca que a ideia é recorrente entre professores e funcionários de escolas, porém a autora considera que essa ideia está alicerçada a um determinado grupo social que vive nas regiões periféricas, outro ponto de destaque da autora é que “a prerrogativa da desestruturação recai sobre a ausência de um dos membros considerados insubstituíveis em seus papéis em família, o que acarretará o não desenvolvimento de certos valores, justamente em decorrência da ausência desse membro” (SILVA, 2020, p. 175), percebemos que ainda existe uma ideia de família que se baseia no regime patriarcal e cristão, ou seja, pai, mãe e filhos, essa ideia precisa ser desconstruída através da participação maior da família no espaço escolar, principalmente nos conselhos, assembleias e associações de pais e mestres, instancias deliberativas de instituição.

A inclusão da família nos projetos sobre redução de violência, faz com esses atores levem para dentro das suas casas os conceitos de tolerância, igualdade e diversidade, além de contribuir na orientação de estratégias sobre resolução de conflitos, gerando assim relacionamentos construtivos entre os outros, é importante destacar que antes de ensinar o que é paz, se faz necessário entender o conceito e, principalmente, compreender como ela se manifesta.

Sabemos que a localização da escola é um fator que pode contribuir para que o fenômeno da violência adentre o espaço escolar, por esse motivo a participação da comunidade nos eventos e projetos da escola são essenciais para construção da cultura de paz na comunidade. Ao falarmos de comunidade, estamos nos referindo as instituições religiosas, os centros comunitários, mercadinhos, postos de saúdes, enfim todas as instituições que estão presentes no bairro que a escola está localizada.

Ao promover projetos e/ou atividades que busquem promover a estruturação das relações humanas na comunidade que faz parte, a escola estabelece uma relação positiva com todos os atores que fazem parte desta.

A UNESCO destaca na declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, direitos humanos e democracia (UNESCO, 1995, p. 08) que “o objetivo último da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia é o desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia”, é importante perceber os valores universais nas mais diferentes culturais.

A experiência de projetos, como Escola Aberta, Abrindo Espaços, Mais Educação, mostram que a construção da cultura de paz se efetiva e se fortalece com o protagonismo dos educandos. A participação de crianças, adolescente e jovens nessas ações fortalecem as relações sociais e de grupos, além de aumentar a autoestima, a segurança e desenvolver a capacidade de expressar sentimentos e ideias, reforçando valores como respeito, diálogo, responsabilidade e solidariedade.

Essa afirmação é referendada na declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, direitos humanos e democracia (UNESCO, 1995, p.8) ao destacar como finalidade da educação para paz e direitos humanos que

a educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos gêneros, das pessoas e das culturas, e desenvolver a capacidade de comunicar, compartilhar e cooperar com os outros. Os cidadãos de uma sociedade plural e de um mundo multicultural devem estar aptos a aceitar que suas interpretações de situações e problemas têm origem nas suas vidas pessoais, na história de suas sociedades e nas suas tradições culturais; consequentemente, nenhum indivíduo ou grupo detém a única resposta aos problemas; e, para cada problema, há provavelmente mais de uma solução. Por essa razão, as pessoas devem entender e respeitar uns aos outros e negociar em pé de igualdade, com vistas a buscar um objetivo comum. Com isso, a educação deve reforçar a identidade pessoal e deve encorajar a convergência de ideias e soluções que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos (UNESCO, 1995).

Neste sentido, ao desenvolver estratégias para a cultura de paz a escola estará desenvolvendo a aceitação de valores universais como cooperação e tolerância, permitindo a aceitação das diversidades (culturais, sexuais, de gênero, religiosas), o que permitirá buscar objetivo comum, a busca da paz, do diálogo, da amizade e solidariedade entre todos.

Diskin e Roizman (2021, p.16) destacam que o objetivo da cultura de paz é desconstruir uma cultura que associa “educação com punição, sofrimento com aprendizagem, disciplina com castigos corporais ou verbais, bom comportamento com submissão e autoridade

com autoritarismo”, ou seja, se faz necessário desconstruir a cultura de violência que existe e a escola é um dos mecanismos que podem ser utilizados para essa desconstrução.

A necessidade de mudança nas estratégias da escola visando o desenvolvimento dos objetivos de uma cultura de paz fica muito claro na declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, direitos humanos e democracia (1995) quando define que as estratégias de uma educação para a paz e direitos humanos, devem

- a) ser compreensíveis e holísticas, o que significa abordar ampla gama de fatores, alguns dos quais são descritos mais detalhadamente abaixo;
- b) ser aplicáveis a todos os tipos, níveis e formas de educação;
- c) envolver todos os parceiros educacionais e inúmeros agentes de socialização, incluindo ONGs e organizações comunitárias;
- d) ser implementadas nos planos local, nacional, regional e internacional;
- e) compreender modos de gestão e administração, coordenação e avaliação que proporcionem maior autonomia a estabelecimentos de ensino, para que eles possam trabalhar formas específicas de ação e articulação com a comunidade local, encorajar o desenvolvimento de inovações e fomentar participação ativa e democrática de todos os envolvidos na vida do estabelecimento;
- f) estar adaptadas à idade e à psicologia do grupo-alvo e considerar a evolução da capacidade de aprendizagem de cada indivíduo;
- g) ser aplicadas em uma base contínua e consistente. Resultados e obstáculos devem ser avaliados, a fim de assegurar que estratégias possam ser continuamente adaptadas a mudanças circunstanciais.
- h) incluir recursos idôneos para os objetivos acima, para educação como um todo e especificamente para grupos marginalizados e em desvantagem (UNESCO, 1995).

Essas estratégias são muito amplas e exigem mudanças não somente na escola, mas na educação de modo geral, se faz necessário modificar o currículo escolar, neste sentido, a mudança deve ser na estrutura, claro que muitas estratégias devem poder ser realizadas na escola a partir da inclusão em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de ações e projetos internos, visando ao desenvolvimento da cultura de paz.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Compreender as diferentes manifestações de violência que se apresentam na escola se faz necessário, visto que essa compreensão possibilita a ampliação das práticas que contribuem para a diminuição da violência no contexto escolar. Esta seção mostra os caminhos percorridos que possibilitaram esta pesquisa. Descreve os caminhos metodológicos utilizados, o lócus da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e como foi realizada a análise de dados,

Tendo como objetivo analisar os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá, a presente pesquisa utilizou o método dialético, uma vez que “este penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.106), é um método de abordagem que se caracteriza por utilizar a discussão, a argumentação para penetrar na realidade pesquisada.

Gil (2008) afirma que materialismo dialético é um método de interpretação da realidade e tem como fundamentos três princípios que são a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação. A utilização deste método permitiu que o fenômeno fosse pesquisado não de forma isolada, mas considerando uma interpretação dinâmica e total da realidade apresentada.

Como forma de abordagem foi utilizado a pesquisa qualitativa, visto que esta tem a preocupação com a qualidade dos dados da pesquisa e objetiva entender os motivos e os comportamentos dos fenômenos, Minayo (2001), afirma que:

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.14).

A pesquisa buscou produzir informações profundas e ilustrativas do fenômeno, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, focalizou as particularidades e especificidades dos grupos sociais estudados, na tentativa de compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes e as representações e interpretações que eles mesmos faziam de suas experiências, ou seja, “o pesquisador procura reduzir as distâncias entre teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação” (TEIXEIRA, 2008,

p.137), o que se procurou foi compreender como ocorria o fenômeno e suas particularidades naquele contexto determinado.

Quanto aos objetivos a pesquisa foi de cunho explicativo, uma vez que “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, por explicar a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p.28), esse tipo de pesquisa objetivou a identificação dos fatores que “determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, (GIL, 2008, p.28), considerando a dimensão da temática, entendemos que ela não se esgota, pelo contrário, é o início de uma pesquisa ainda mais ampla e complexa referente a temática.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de estudo de caso, fundamentado nos estudos de Yin (2001) que o considerou como um procedimento que aponta para a compreensão de fenômenos sociais complexos, conservando as características holísticas e significativas dos fatos da realidade, trata-se de um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser pessoas, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país, ou seja, uma pesquisa detalhada e profunda (YIN, 2001;GIL, 2008).

Neste sentido, Martins (2008, p.11) complementa afirmando que “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social”, tratou-se de uma estratégia de pesquisa que permitiu olhar a realidade social considerando suas peculiaridades, outro aspecto importante sobre os estudos de caso, é que estes estudam contextos contemporâneos da realidade, neste sentido compreendemos ser o método que melhor contribuiu para responder à problemática deste projeto.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas, sendo a primeira a revisão bibliográfica, onde buscamos analisar o conteúdo teórico em livros, sites institucionais, revistas, artigos científicos. Gil (2008, p.50) destaca que pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” esse material serviu de suporte para auxiliar na delimitação do problema, na definição das questões norteadoras, na fundamentação da justificativa e para relatório final da pesquisa.

Na segunda etapa ocorreu a entrevista dos sujeitos e a observação do espaço pesquisado essa etapa foi importante para análise dos resultados obtidos uma vez que permite estabelecer a relação entre as respostas dos envolvidos e as observações realizadas na escola, na terceira etapa foi realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, buscando perceber a identidade das mesmas, seus problemas, suas ações e suas metas e a quarta etapa desenvolveu-se a sistematização e análise dos dados.

5.1 Lócus de investigação e participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais, a Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares e a Escola Estadual Jacinta Maria Carvalho Gonçalves cujas apresentações serão abaixo realizadas.

5.1.1 Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares

A escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares (AVT), está localizada no Bairro do Trem, teve sua inauguração no governo de Janary Gentil Nunes, com o nome de Grupo Escolar Alexandre Vaz Tavares. O nome da escola foi uma homenagem ao político, médico e poeta, Dr. Alexandre Vaz Tavares, que atuou como prefeito da cidade de Macapá em 1922 e muito contribuiu para a formação do então Território.

A instituição possui diversos títulos e posições que foram alcançados durante a vida da mesma, em função do dinamismo de sua proposta pedagógica, com apoio e colaboração de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores e servidores), destacando-se: 1º lugar das escolas públicas na Olimpíada da Matemática, nos anos 2006 e 2007, premiada com 10 computadores e um kit tecnológico (notebook e data show), respectivamente; 3º lugar na Olimpíada de Química nos anos de 2005 e 2006, na UNIFAP – Universidade Federal do Amapá; 1º lugar no Estado do Amapá no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/2005; Escola do Ano em 2005 e 2006, conforme pesquisa da UECSA - União dos Estudantes Secundaristas do Amapá; Maior número de alunos aprovados, das Escolas públicas, por dois anos consecutivos, 2005 e 2006, no vestibular da UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

A escola conta atualmente com 1550 alunos e atende a modalidade de Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui 16 salas de aula, além de contar com auditório, sala para atendimento especializado, biblioteca, sala para coordenação pedagógica, sala de professores, sala de gestão, secretaria, laboratório de informática, sala de planejamento, sala do grêmio, sala da TV escola, cozinha, refeitório e quadra, além de quatro salas que estão sendo construídas para uso de laboratórios.

Quanto à estrutura técnica e pedagógica, a escola possui 143 funcionários, distribuídos nas seguintes especificidades: diretor, diretor-adjunto, secretário escolar, professores, coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, cozinheiras, faxineiras, porteiros, auxiliar da direção e agente administrativo.

Por sua localização, existe uma procura muito grande dos alunos e seus responsáveis para estudarem na referida escola, por este motivo possui um grupo de estudantes muito diverso, oriundos de diferentes bairros de Macapá.

5.1.2 Escola Estadual Jacinta Maria Rodrigues de Carvalho Gonçalves

A escola Estadual Jacinta Maria Rodrigues de Carvalho Gonçalves (JC) foi criada em 2012 através do Decreto 1693/201, por necessidade da comunidade do bairro Vale Verde, localizado no Distrito de Fazendinha, no Município de Macapá. O nome da escola foi em homenagem à professora e jornalista Jacinta Maria Gonçalves de Carvalho Rodrigues, era considerada uma professora apaixonada pelo magistério e pela comunicação, e em 2011 fundou a agência de Notícias do Amapá, uma ferramenta de divulgação institucional do Governo do Estado.

A escola conta com 801 alunos e atende as modalidades de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, 1º e 2º ano do Ensino Médio Integral, 3º do Ensino Médio regular. Possui 16 salas de aula, possui também: sala para atendimento especializado, biblioteca, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, sala da direção, secretaria, quadra, laboratório de biologia, que ainda não está em funcionamento, sala para planejamento, refeitório, que precisa ser ampliado visto que os alunos do ETI almoçam na escola e o refeitório não tem capacidade para todos os alunos.

Quanto à estrutura técnica e pedagógica, a escola possui 105 funcionários, distribuídos nas seguintes especificidades: diretor, diretor-adjunto, secretário escolar, professores, coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, cozinheiras, faxineiras, porteiros, auxiliar da direção e agente administrativo.

Por estar localizada em uma área periférica, a escola apresenta várias características sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como a violência, em suas diversas formas; o uso de drogas, estes dentre outros fatores interferem diretamente no cotidiano escolar. Neste contexto, a escola se propõe dar um novo direcionamento às suas ações e propostas educacionais.

5.1.3 Os participantes da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram professores, coordenadores pedagógicos, diretores e alunos dos dois estabelecimentos de ensino. Os critérios de escolha dos participantes ocorreram

da seguinte forma: i) alunos: foram entrevistados três alunos, sendo duas mulheres e um homem de cada instituição, foram selecionados alunos que estavam no 2º e 3º anos, visto que esses possuíam conhecimento da instituição, todos tinham entre 16 e 17 anos e eram líderes das turmas das quais faziam parte, ii) professores: foram entrevistados dois professores de cada instituição, foram selecionados a partir do tempo de atuação na instituição, todos com no mínimo três anos, sendo dois homens e duas mulheres.

As entrevistas ocorreram no início do ano letivo e em função disso as escolas estavam em planejamento, o que acarretou algumas dificuldades para as entrevistas com os professores. Em função disto optamos por entrevistar duas professoras na escola Alexandre Vaz Tavares e dois professores na escola Jacinta Carvalho. Quanto aos coordenadores pedagógicos e diretores, a conversa ocorreu de conformidade com a disponibilidade de cada um, entrevistamos um coordenador de cada escola e seus respectivos diretores.

No quadro 1 são apresentados os perfis dos sujeitos da pesquisa. Percebemos que todos tem formação de nível superior. Os coordenadores pedagógicos têm formação em pedagogia, porém, os diretores não possuem formação em gestão, mas são Licenciados e Bacharelados em suas respectivas áreas de atuação.

Outro destaque revela-se pelo fato de os diretores não serem escolhidos pela comunidade escolar, mas indicados pela Secretaria de Educação (SEED). Todos os participantes possuem mais de cinco anos de formação e estão há pelo menos três anos em suas respectivas escolas. Esses dados nos mostram que todos os participantes possuem uma ligação com espaço, em função do tempo de serviço, puderam vivenciar e/ou passar situações que contribuíram para as respostas deles.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da Pesquisa: Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor

Sujeito	Gênero	Formação	Tempo de formação	Tempo de atuação da escola
D1	M	Lic. e Bacharel em Geografia	10 anos	3 anos
D2	M	Licenciado em Artes visuais	16 anos	3 anos
C1	F	Licenciada em Pedagogia	16 anos	8 anos
C2	F	Licenciada em Pedagogia	12 anos	4 anos
P1	M	Lic. E Bacharel em Biologia	30 anos	9 anos
P2	M	Lic. e Bacharel em Geografia	9 anos	9 anos
P3	F	Lic. e Bacharel em Sociologia	30 anos	24 anos
P3	F	Lic. e Bacharel em Sociologia	21 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 2 temos o demonstrativo do perfil dos sujeitos da pesquisa, no caso os alunos, todos os participantes eram líderes das turmas das quais faziam parte, um dado importante, pois a escolha de líderes é realizada pelos pares, o que demonstra que esses alunos são vistos pelos seus pares como lideranças. Outro ponto de destaque é quantitativo de mulheres que participaram da pesquisa, nossa proposta era ter sujeitos do gênero feminino e masculino de forma paritária, porém, não foi possível, por este motivo somente dois homens foram entrevistados e todos os participantes estão na faixa etária para série.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: alunos

Sujeito	Gênero	Idade	Série que estuda
A1	F	16 anos	2ª série
A2	F	16 anos	3ª série
A3	M	17 anos	3ª série
A4	F	16 anos	2ª série
A5	M	16 anos	2ª série
A6	F	17 anos	3ª série

Fonte: Elaborado pela autora

Os quadros acima apresentados demonstram a forma como foi realizada a escolha dos participantes, caracterizando cada um, vale destacar a necessidade de se observar as diferentes de perfis, esse aspecto contribuiu de forma positiva para a análise da pesquisa, visto que as divergências só foram percebidas devido os perfis dos entrevistados.

5.2 Instrumentos da pesquisa, coleta, análise de dados e aspectos éticos da pesquisa

Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados como instrumentos roteiro de entrevistas, realizadas junto aos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e alunos) e ainda observação *in loco*.

A entrevista permitiu um contato direto do pesquisador com o pesquisado, Barros e Lehfeld (2017) corroboram afirmando que “a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador” (LEHFELD, 2017, p.81), neste sentido, utilizamos a entrevista semiestruturada, onde as perguntas foram previamente formuladas, porém, o pesquisador teve maior liberdade para variar os questionamentos a depender do rumo das respostas dos entrevistados.

Já a observação é uma técnica muito importante para a pesquisa qualitativa, pois “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008), no decorrer das entrevistas utilizamos a observação não participante, pois a mesma ocorreu de forma espontânea, esta técnica permite refletir os fatos que se deseja pesquisar.

A coleta de dados foi desenvolvida junto aos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e alunos, utilizando roteiro de entrevistas, com vistas a levantar o conhecimento das políticas públicas adotadas pela escola visando à redução da violência no espaço escolar.

Os dados foram analisados e discutidos com base na interpretação das entrevistas realizadas, após a obtenção das informações, estas foram transcritas e interpretadas. Barros e Lehfeld (2017) destacam que o principal objetivo desta fase é “sumariar, classificar e codificar as operações feitas e os dados obtidos” (p.86), foi fundamental organizar os dados obtidos para após a transcrição, fosse possível a interpretação das entrevistas, para em seguida elaborar um relatório descritivo, descrevendo as etapas de desenvolvimento da pesquisa, os resultados e realizando conversações entre os dados coletados e o objeto pesquisado.

Neste sentido, buscamos realizar a análise das entrevistas a partir da análise do discurso, uma vez que “a análise do discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p.308), foram determinadas como categorias de análise, as manifestações de violência e as medidas adotadas, os projetos e estratégias de combate à violência e os impactos das políticas de inibição à violência adotados pelas escolas. Como análise secundária optamos pela análise de conteúdo, que de acordo com Severino (2013) “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob fora de discurso pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e gestos” (p.94), neste sentido, buscamos analisar os PPP’s das escolas para compreender melhor a percepção dos envolvidos a partir dos discursos dos mesmos.

Houve a preocupação de preservar o nome de todos os participantes da pesquisa e a eles foi apresentado a justificativa, os objetivos e os procedimentos utilizados na mesma. Desse modo, na referida pesquisa, todos os participantes foram nomeados com pseudônimos e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que segue nos apêndices deste projeto, onde foi indicado aos participantes também o direito de solicitar a retirada do consentimento a todo e qualquer momento da pesquisa sem que isso ocorra em penalidade de qualquer espécie. Os pseudônimos escolhidos foram A1, A2, e assim por diante aos alunos que se dispuseram em participar. D1 e D2 aos diretores, C1 e C2 aos coordenadores pedagógicos,

P1, P2, e assim por diante aos professores participantes, com a necessidade de perguntas de cunho pessoal para o estabelecimento de um perfil dos participantes.

6 VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ

Não se pode pensar em violência escolar sem considerar o debate político, que se apresenta na discussão do tema. Quando falo do debate político quero dizer que qualquer ação se faça para solucionar ou reduzir o fenômeno perpassa por um ato político, no sentido de que pensar em solucionar problemas de ordem social é um ato político.

Entendendo que a palavra política, assume, atualmente, diferentes significados, mas considerado política como convivência, que vem do grego “*politikos*”, aquele cidadão que vivia na “polis”, que poderia ser tanto a cidade em um sentido mais restrito quanto a sociedade em sentido mais amplo, essa origem da palavra nos remete a participação coletiva, a participação na comunidade. Andreassa (2021) destaca que a política pública é política colocada em prática de modo a impactar a vida do cidadão a que ela está destinada, neste caso, a comunidade escolar, neste sentido, vale destacar a importância das políticas públicas na discussão da temática violência escolar, como um importante movimento que contribui para a melhoria da qualidade de vida.

As manifestações de violência na escola estão diretamente associadas às violações de direitos humanos e, neste contexto, oportunizar no espaço escolar a discussão de temáticas associadas à violência escolar como bullying, violência de gênero, direitos humanos, consumo e tráfico de drogas, dentre outras temáticas e, principalmente, envolver os diversos atores da escola nessas discussões é um ponto crucial para compreender e perceber quais práticas são necessárias para minimizar o problema. E a escola como um espaço de construção de identidades e saberes, se apresenta como instrumento de discussão e construção de diálogos que contribuam para o fomento da cultura de paz, visando à transformação dessa sociedade desigual que prega a violência, em uma sociedade mais justa, igualitária e acima de tudo que veja a paz como um elemento essencial.

Este estudo objetiva analisar os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá, visando o alcance desse objetivo foi realizado um debate sobre violência escolar e sobre as políticas públicas existentes, incluindo o Programa Educação para Paz do estado do Amapá que objetiva promover a cultura de paz, prevenção da violência e a melhoria da convivência nas unidades educacionais, por meio de um conjunto articulado de ações e parcerias com diferentes entidades. Serão apresentados os resultados obtidos através da pesquisa de campo realizada em duas escolas da cidade de Macapá, as escolas Dr. Alexandre

Vaz Tavares que está localizada no Bairro do Trem sendo considerada uma escola de centro e atende alunos dos diferentes bairros da cidade e a escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves que está localizada no bairro Vale Verde, no distrito de Fazendinha, é uma escola de área rural atendendo somente os alunos do Distrito, a escola está em uma área considerada de risco social, onde diferentes formas de violência se manifestam.

Esta seção objetiva analisar as respostas dos entrevistados das duas escolas visando comparar a percepção dos atores quanto as manifestações de violência identificadas nas duas escolas e as medidas adotadas para solucionar os problemas, os projetos e estratégias da escola de combate à violência que a escola adotou ou adota e os impactos das políticas públicas de inibição à violência considerando as estratégias adotados pelas escolas.

6.1 Escolas Estudadas

6.1.1 A Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares

A Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares (ver figura 1) é considerada uma escola de referência na cidade, por vários motivos, um deles é a sua localização, visto que o bairro do Trem é considerado um bairro central, outro motivo é que por ser uma escola muito antiga é conhecida pelos pais dos educandos. A escola conta com estudantes de diferentes bairros da cidade, e diferentes situações econômicas.

Figura 1 - Escola Dr. Alexandre Vaz Tavares



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Um dos motivos que justifica a procura dos pais para matricular seus filhos na escola está no fato da mesma possuir diversos projetos e ações desenvolvidos na mesma, no

decorrer dos seus 72 anos de existência, dentre as ações e projetos é possível destacar o Projeto Fruição das Artes, a Caminhada Alexandrina (ver figura 2), os Jogos Internos AVT e Festa Junina (manifestações culturais), esses projetos fazem com que a escola tenha visibilidade na comunidade escolar, conforme a equipe gestora, essa visibilidade ocorre em função do dinamismo de sua proposta pedagógica, com apoio e colaboração de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores e servidores).

Figura 2 - Caminhada Alexandrina, 2017- Esporte e saúde



Fonte: Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. <https://www.facebook.com>

A escola foi construída na década de 50, é uma escola antiga, porém há 11 sofreu uma reforma, o que contribuiu para solucionar alguns problemas estruturais da mesma. Do ponto de vista estrutural, a escola possui uma boa estrutura, com corredores e salas de aula de tamanho considerado padrão pela SEED, de modo geral a escola é muito agradável, pois não se percebe paredes sujas como pode ser visto na figura 3, todas as salas são climatizadas e conta com 40 estudantes matriculados por sala, vale destacar que os professores pesquisados consideram que essa quantidade de estudantes acaba por propiciar alguns conflitos. Outro destaque importante é o fato da escola possuir acessibilidade para cadeirante, a mesma tem rampas de acesso, tornando a escola acessível a cadeirantes.

Figura 3 - Sala de aula da escola Alexandre Vaz Tavares



Fonte: Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. <https://www.facebook.com>

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), aprovado em 2019 e que está passando por um processo de reestruturação em 2022, pois algumas ações precisam ser revistas de acordo com a coordenação pedagógica, porém no PPP de 2019, a escola destaca como prioridade educacional, i) baixar os índices de reprovação e repetência na escola, ii) proporcionar uma educação inclusiva de qualidade, através da redução dos índices de violência e consumo de drogas no ambiente escolar, iii) promover uma aprendizagem contextualizada, significativa e de qualidade social e iv) cultivar, no ambiente escolar, hábitos e atitudes para uma convivência social baseada na civilidade, na cordialidade, na sociabilidade e no respeito às diferenças individuais (PPP, 2019, p.8).

Em seu PPP (2019) percebemos que a escola tem como um dos principais problemas a violência escolar quando afirma que considerando

a realidade brasileira, na qual a Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares está inserida, verificou-se que possui problemas característicos de grande parte das escolas, também de caráter social que se reflete no processo ensino-aprendizagem, que é a violência de aluno x aluno e aluno x professor. Nesse contexto insere-se a violência física e verbal, assim como também a indisciplina e os valores éticos distorcidos, dentre outros (PPP, 2019, p.9).

Considerando essa problemática, a escola destaca que existe a necessidade de a comunidade escolar se insurgir a essa realidade e destaca as seguintes ações: i) parceria com outros órgãos da rede pública para resolver alguns entraves que a escola sozinha não consegue solucionar (MP/AP, Conselho Tutelar, Policiamento Escolar e outros), ii) formação continuada que envolva professores, alunos, funcionários e pais/responsáveis para juntos atuarem no enfrentamento da violência no ambiente escolar, iii) atuação do Conselho escolar e Grêmio Estudantil, como fóruns permanentes para toda a comunidade escolar (PPP, 2019, p.9).

Outro ponto de destaque do PPP (2019) da escola é o fato de a comunidade escolar entender a realidade da mesma e a considerar desafiadora, propondo a necessidade de

idealização de uma realidade que tenha como prioridade baixar os índices de reprovação e repetência em nossa escola; reduzir a evasão escolar da unidade escolar; promover uma aprendizagem contextualizada, significativa e de qualidade social. E ainda, cultivar no ambiente escolar, hábitos e atitudes para uma convivência social baseada na civilidade, na cordialidade, na sociabilidade e no respeito às diferenças individuais, repudiar qualquer tipo de violência e proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade (PPP, 2019, p.10).

Percebemos que a escola tem prioridades muito claras no que concerne a redução dos índices de violência e do consumo de drogas no ambiente escolar, uma vez que esses problemas também contribuem para os índices de reprovação, repetência e evasão.

Buscando compreender a percepção dos atores a respeito de violência, os gestores afirmam que as situações são resolvidas assim que aparecem e consideram que as formas de violência são reduzidas. Já os professores entrevistados afirmaram a existência de casos e percebem a necessidade da escola em desenvolver um projeto interdisciplinar para trabalhar a temática de forma sistematizada, no entendimento de uma professora “se a escola desenvolvesse e trabalhasse mais essa temática, abordando os tipos da violência o aluno passaria a compreender mais” (P4), na percepção da mesma trabalhar a temática de forma sistematizada e em conjunto oportunizará aos alunos um olhar mais ampliado da temática.

Os alunos entrevistados afirmaram que até o momento não haviam presenciado casos de violência, porém eles sabiam da existência casos na escola, isso fica claro na fala de dois alunos, ao serem indagadas sobre a existência de casos de violência eles afirmam que existem e que “às vezes, de vez em quando, algumas pessoas ultrapassam o limite de piadas, no caso é racismo” (A4) ou, “a gente não sabe muito, a gente sabe o que chega até a gente” (A6), observamos que os alunos, tem a percepção de situações de violência e compreendem que a problemática se faz presente no espaço escolar.

Quanto aos tipos de violência ocorridas no espaço escolar, todos os entrevistados destacaram os seguintes tipos: racismo, exposição de fotos íntimas na internet, agressão física entre alunos, agressão verbal entre professor e coordenador pedagógico, mãe que grita com os coordenadores pedagógicos, rixa de outra escola, desrespeito dentro as sala de aula entre aluno, principalmente os meninos com as meninas (violência de gênero), difícil interação dos alunos, intolerância religiosa e política, assédio sexual, uso de drogas, bebida, bullying, preconceito, assédio moral, violência simbólica no currículo escolar.

Podemos perceber quão diversas são as manifestações de violência ocorridas neste ambiente, manifestações estas presenciadas por todos, desde o diretor até o estudante, o que possibilitou questionar se algum deles já havia sofrido ou presenciado algum tipo de violência, visto que existe a percepção das manifestações.

O diretor afirmou que já havia sido vítima de violência verbal e que às vezes ele precisa se impor para não ser agredido fisicamente, mas este destaca que “nunca chegou aos extremos, são coisas assim que normalmente acontecem, e às vezes a pessoa está de cabeça quente, fala um monte de coisas depois pede desculpas” (D). A coordenadora pedagógica disse que nunca sofreu nenhum tipo de violência, porém, cita diversas situações em que os pais chegam à coordenação alterados ou mesmo gritando com ela, pois não aceitam como a escola resolveu determinada situação ou a não aceita a nota que o filho tirou. Observamos que as microviolências são olhadas com menor importância nas falas destes atores, e as consideram de menor gravidade, porém, se faz necessário compreender que a existência e a incidência dessas violências permitem a perpetuação tanto da violência simbólica quanto da violência dura, logo, se faz necessário buscar formas de solucioná-las.

Quanto aos professores, uma delas afirmou já ter presenciado situações de violência e também sofreu alguns tipos de violência cita que alguns pais de estudantes que não concordam com a nota do filho, acabam não perguntando ao professor o que aconteceu e manda áudios ofendendo o professor, a outra professora afirmou que na escola não havia sofrido, porém, presenciava na sala de aula situações de violências entre os estudantes.

Entre os alunos eles afirmam que não haviam sido vítimas, mas dois já haviam presenciados situações de violência, destacam que não foi violência física, mas foi violência verbal, um estudante destacou que sentiu “angústia, indignação por uma pessoa está falando algo e, quase todo mundo lá compartilhar o mesmo pensamento, é ridículo” (A4). Um ponto importante a destacar é fato de os estudantes considerarem o ambiente escolar não violento, porém, estes entendem que existe sempre uma necessidade de ficar atento as diferentes situações, isso fica claro nas falas de alguns alunos “Não digo que seja violento, mas por ter muita gente, a gente nunca sabe o que pode acontecer. (A4), “Tem sempre o medo de que pode acontecer alguma coisa” (A5), essas falas dos alunos nos mostra o sentimento de insegurança deles no espaço escolar, o que é um aspecto negativo, visto que a escola é um espaço de aprendizagem e socialização.

Na análise das falas do diretor e do coordenador pedagógico podemos perceber um discurso que olha para as manifestações de violência apresentadas na escola, como algo de menor gravidade, o que faz com as microviolências se perpetuem e ganhem forças no ambiente

escolar. Vale destacar que o PPP da escola deixa claro a necessidade de ações específicas com foco na redução da violência e do consumo de drogas no ambiente escolar, percebemos na fala dos entrevistados (diretor e coordenador) uma percepção diferente.

O discurso dos professores também se diferencia do discurso do diretor e do coordenador, pois os professores entendem que se faz necessário um projeto interdisciplinar para trabalhar temáticas voltadas para a violência, uma vez que as ações voltadas para a temática são trabalhadas de forma individualizada, percebemos os professores com um discurso que olha para as “pequenas” violências e para a necessidade de discutir a temática, por este motivo é importante que a escola considere as ações que estão pontuadas no PPP, uma vez que são ações envolvendo todos os atores sociais que estão presentes na escola.

6.1.2 A Escola Estadual Jacinta Maria Carvalho Rodrigues Gonçalves

A escola Estadual Professora Jacinta Maria Rodrigues de Carvalho Rodrigues foi criada por uma necessidade da comunidade do bairro Vale Verde, no Município de Macapá, é uma escola com dois pavimentos, como pode ser visto na figura 4. O bairro surge como uma invasão, que ocorreu no início dos anos 2000, no distrito de Fazendinha e se tornou o maior bairro do antigo distrito.

Figura 4 - Escola Jacinta Maria Carvalho Gonçalves



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A escola está localizada em uma região periférica, é única no bairro e atende aos alunos do bairro Vale Verde e do antigo Distrito de Fazendinha, é considerada escola rural pelo MEC, por este motivo conta com o apoio do transporte escolar para os estudantes que residem

em locais muito afastados desta, vale destacar que Fazendinha possui diversos ramais, justificando a necessidade de transporte escolar.

Considerando as condições socioeconômicas e culturais dos moradores do bairro, grande parte das famílias é constituída por ribeirinhos das ilhas do Pará, que possuem baixa renda, vivendo de serviços informais como autônomos ou com empregos de baixos salários. Outro dado importante sobre a renda familiar é o número expressivo de famílias atendidas por programas sociais como o auxílio Brasil (do Governo Federal) e o Renda Para Viver Melhor (do Governo Estadual), além do auxílio-pesca, dentre outros programas sociais. Ressaltamos que os discentes da escola são adolescentes e jovens na faixa etária de 11 a 20 anos – “compondo uma realidade diversa de sujeitos, neste sentido a escola pretende construir uma política de Ensino Fundamental e Médio que garanta aos alunos a oportunidade de permanência efetiva no ambiente escolar, assim como o acesso ao conhecimento” (PPP, 2021).

A escola iniciou suas atividades escolares no segundo semestre do ano de 2012, com a implantação do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental I e II e EJA Médio. Entretanto, somente a partir de 2015 a referida escola passou a ofertar o Ensino Médio regular, em períodos mais recentes, precisamente em março de 2020 iniciou o ano letivo com implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) regulamentado pela Portaria 04 do MEC, e em 2021 pela Resolução de nº 077/2021 do Conselho de Educação do Estado (CEE), a escola obteve aprovação e seu credenciamento para ofertar Educação Básica, considerando os seguimentos, Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Ensino Médio em Tempo Integral.

A escola possui dez anos de existência e no que se refere à sua estrutura física é bem organizada, do ponto de vista estrutural a escola possui uma estrutura boa, visto que as salas têm um tamanho considerado padrão pela SEED, a entrada e os corredores são muito bem pintados, como pode ser visto na figura 5, de modo geral a escola é agradável, porém algumas salas de aula estão muito sujas, pois estão rabiscadas, falta pintura nessas salas, como pode ser visto na figura 6, a escola é toda climatizada, porem devido ao tempo a parte elétrica está com alguns problemas e existem salas em que a central não está funcionando, outro ponto é o fato das salas terem janelas envidraçadas sem cortinas deixando as salas muito claras, e devido à posição das mesmas o sol incide, o que de uma certa forma atrapalha, dificultando o uso de projetor e mesmo os alunos, pois acabam tentando se abrigar do sol ficando nas partes da sala que fazem sombra. As salas têm uma média de 30 alunos matriculados, considerado pelos professores um quantitativo bom, facilitando o trabalho do mesmo.

Figura 5 - Entrada da Escola Jacinta Carvalho



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Figura 6 - Sala de aula da Escola Jacinta Carvalho



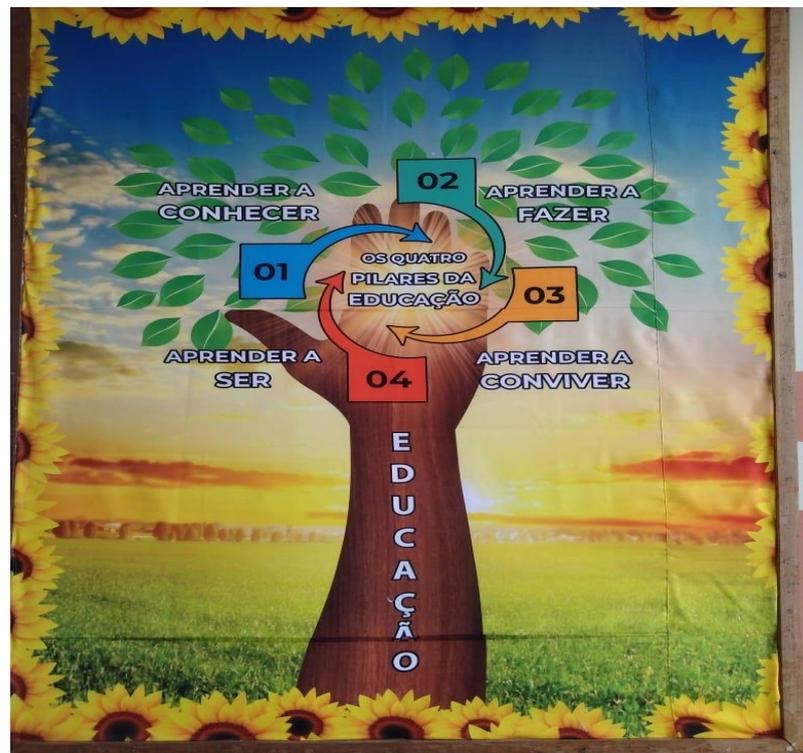
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A escola possui dois pavimentos e não possui acessibilidade para o segundo andar visto que o elevador da mesma nunca funcionou, por possui um professor cadeirante, e pela ausência de rampa o mesmo tem dificuldades em ministrar aulas, neste sentido, a escola disponibilizou a sala de reuniões para o mesmo possa desenvolver suas atividades laborais, a escola tem uma dinâmica diferenciada para o ensino médio, porém existe uma dificuldade para desenvolver as disciplinas chamadas de eletivas, visto que a escola não possui salas para essas disciplinas o que faz com que todos ambientes sejam utilizadas, inclusive o refeitório, a depender da atividade que a disciplina irá realizar.

A escola teve seu PPP aprovado em 2021, neste documento a mesma destaca como principal objetivo desenvolver valores como cooperação, união, organização, diálogo, respeito mútuo, equidade e cidadania para compor uma sociedade justa, igualitária e tolerante, caminhando para a construção em conjunto de uma escola democrática, com autonomia para desempenhar funções que atendam aos anseios da comunidade local, com aqueles que tornam a instituição escolar possível, relevante, necessária e real. Esse objetivo pretende ser alcançado a partir dos projetos de leitura, jogos escolares, feira cultural e projetos interdisciplinares.

Vale destacar um mural da escola que apresenta os quatro pilares da educação, como pode ser visto na figura 7, esses quatro pilares do conhecimento articulam diferentes dimensões do ser humano, mostram uma dimensão da educação para além da sala de aula e coloca como ponto primordial a formação do ser humano capaz de estabelecer comunicação com o conhecimento, com o mundo e com os pares, considerando o respeito as diferenças e a solidariedade (NOLETO, 2008).

Figura 7 - Mural na entrada da escola Jacinta Carvalho



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

O PPP (2021) da escola também apresenta as características sociais que acabam por interferir no processo de ensino e aprendizagem, que são: i) a violência, em suas diversas formas; ii) tráfico de entorpecentes; iii) desemprego; iv) gravidez na adolescência; v) a intolerância

religiosa; vi) o preconceito racial e de gênero; vii) o machismo, dentre outros fatores, conforme a análise dos atores, interferem diretamente no cotidiano escolar.

Outro ponto de destaque do PPP é que a escola compartilha o propósito de ratificar e implementar as políticas públicas educacionais, enquanto adota uma educação emancipadora, onde o estudante é protagonista e está no centro da aprendizagem, desenvolvendo no mesmo um papel ativo na sociedade.

Dentre as ações definidas no PPP (2021), podemos destacar: i) realizar atividades que permitam uma maior integração entre família, escola e comunidade, através do projeto Escola e Família caminhando juntos, ii) implementar o PPP, conselho escolar e conselho de classe; iii) resgate de valores morais e éticos através de projetos; iv) buscar parcerias com os órgãos que integram a segurança pública estadual e municipal; v) realizar campanhas educativas a fim de estimular os alunos a exercerem seus direitos e deveres como individuo participativo, respeitando regras e normas da sociedade, vivenciando os valores sociais, a formação de bons hábitos e atitudes.

A única ação específica definida pela escola no que concerne à violência está relacionada à busca de parcerias com os órgãos que integram a segurança pública, seja estadual ou municipal, compreendemos que o combate à violência está inserido em todas as outras ações, visto que ao realizar campanhas educativas, trilhar cidadania e direitos sociais, trabalhar a gestão democrática através da implantação dos conselhos, que representaria um passo significativo para redução da violência.

Quanto à percepção da ocorrência de casos de violência na escola, o diretor afirma que esses casos existem, ele destaca que tem “caso de violência moral, de aluno riscar a cadeira do outro, falar coisas indevidas de alunos, falar violências morais com professor” (D). A coordenadora pedagógica também reconhece casos de violência na escola afirmando que “tem as questões dos alunos que começa na sala, aí o professor encaminha para a coordenação ou é aqui pelo corredor, os próprios funcionários vão encaminhando a coordenação” (C). Mesmo afirmando a ocorrência de casos de violência na escola, tanto o diretor quanto a coordenadora pedagógica afirmam que a escola não possui projetos e/ou ações específicas voltados para a temática violência escolar, percebemos também a compreensão de que as violências que se apresentam na escola são de menor gravidade, não sendo necessário, na visão destes, um projeto específico para trabalhar a temática.

Os professores entrevistados reafirmam a existência de violência no espaço escolar, destacando que “temos vários tipos de violência, por exemplo, o bullying, é um tipo de violência muito frequente dentro da escola” (P1), ou “a gente pode enxergar a violência na escola, física

em alguma medida que já vi algumas vezes acontecendo e por sinal com as chamadas vias de fato, brigas mesmo, mas gente vê a violência praticada pela coação, intimidação, a questão do bullying” (P2).

Quanto aos estudantes entrevistados, uma delas falou que percebe casos de violência, de estudantes que ficam estressadas, mas os outros dois estudantes afirmam que não percebem casos de violência na escola, o que causou certa estranheza, porém observando as respostas desses alunos sobre o que entendiam por violência ambos compreendiam a violência como agressão física, se não ocorreram, até o momento da entrevista, casos de agressão física, é compreensível as respostas. Neste sentido percebemos que os alunos têm uma visão de violência que se relaciona com as suas vivências.

Quanto aos tipos de violência percebidos no espaço escolar, os entrevistados destacam os seguintes casos: violência patrimonial (riscar cadeiras), verbal (falar coisas indevidas), violência moral, violência física (meninas batendo em meninos), bullying (coação e intimidação), carência material e afetiva. Existe uma diversidade de manifestações de violência que ocorrem no espaço escolar, porém mesmo tendo essa diversidade alguns alunos não a percebem, o que, no meu entender, demonstra a necessidade de discutir a temática com os mesmos para que eles possam compreender e assim identificar as manifestações de violência existentes, esses alunos podem estar sofrendo diferentes formas de violência e não as perceberem como tal, outro ponto importante na fala dos professores é que eles destacam o bullying como sendo um tipo de violência frequente no espaço escolar, ambos afirmam que dentro do possível tentam intervir.

Quanto ao fato de já terem presenciado ou terem sido vítimas de algum tipo de violência, o diretor afirmou que “não, só fui comunicado, não fui vítima” (D), a coordenadora pedagógica afirma que “não, aqui na escola não, a gente até presenciou uma situação, de um aluno, questão de conflito de namoro, aí um estava com a namorada do outro eles chegaram a se desentender, mas a gente resolveu a questão com a família” (C),

Os professores entrevistados afirmam que já sofreram situações de violência, o P1 afirma que essas situações nem sempre são informadas, a coordenação pedagógica afirmando que às vezes ele não liga, mas às vezes ele leva “na coordenação e a coordenação não dá o apoio necessário ao profissional da educação que às vezes são até assediados até mesmo pela própria gestão”, o P2 afirma que os casos que ocorreram ele conseguiu contornar, “conquistando” o agressor, ambos afirmam que o diálogo é fundamental para solucionar as situações de violência. Quanto à forma que escola solucionou a situação, o P1 afirma que “a escola, às vezes, não chega nem saber porque a gente fica, a gente guarda pra gente e a gente

mesmo acaba solucionando esses conflitos dentro da sala de aula com os próprios estudantes e com os profissionais da educação”, já o P2 afirma que não leva com frequência casos a coordenação, porém nas vezes em que levou houve “o chamamento do aluno para conversa, para tratar do assunto, a comunicação aos pais, o pedido de ajuda aos pais para a solução do problema, então eu recebi ajuda quando busquei” o professor reconhece que nem sempre solicitou ajuda.

Quanto aos alunos entrevistados, quando questionados sobre terem presenciado ou foram vítimas de violência na escola, somente o A1 afirma ter presenciado situações de violência na escola, porém quanto a ter sofrido violência, A1 afirma que na escola certa vez “me enforcaram só, aí a gente foi para a diretoria e resolvemos tudo já, minha mãe até veio aqui na escola”, os alunos A2 e A3, afirmam que sofreram violência, mas foi na escola anterior, que na atual escola não haviam presenciado nem sofrido violência.

Mesmo com as diversidades de manifestações de violências percebidas pelos entrevistados, escola não possui ações ou projetos com foco na temática, o que foi percebido na leitura do PPP (2021) e referendado na fala de todos os entrevistados, outro ponto a ser destacado são as parcerias, dentre os entrevistados, o diretor, professores e alunos afirmam que a escola não tem parcerias com outras instituições que possam contribuir para redução da violência escolar, porém a coordenadora destaca alguns parceiros que ela entende que contribuem para redução do problema, citando Conselho tutelar, Policiamento Escolar e Corpo de Bombeiros. Os entrevistados afirmando a ausência de ações e projeto percebido no PPP, algumas as ações que podem ser desenvolvidas no espaço para combater a violência, que são: rodas de conversa sobre a temática, reunião com os pais sobre a temática, projetos com os alunos nas disciplinas eletivas, parcerias com as entidades como Ministério Público, Policiamento Escolar.

Os educandos, ao serem indagados sobre considerar o ambiente violento, todos consideram o ambiente tranquilo e se sentem seguros no mesmo, isso ficou claro na fala do aluno “pra mim é um ambiente tranquilo, na hora do almoço a gente faz o que a gente quer por aqui, a gente vai pra quadra, é tranquilo” (A3), o sentimento de segurança no espaço escolar é um ponto positivo, visto que um dos maiores problemas, no que concerne à violência é o medo e o sentimento de insegurança.

6.2 Manifestações de violência identificados nas escolas e ações adotadas para inibição

Ter a compreensão do significado de violência e suas manifestações é fundamental para se entender as medidas adotadas pela instituição para resolução do problema. Neste sentido pretendemos comparar a percepção dos entrevistados quanto ao entendimento destes sobre as manifestações de violência percebidas com mais frequência nas escolas, a incidência das manifestações e ainda as medidas adotadas para solucionar o problema.

Quanto ao o entendimento destes a respeito das categorias, nas respostas dos entrevistados das duas escolas percebe-se que eles compreendem a violência, prioritariamente, como sendo um ato de agressão, citando agressão física, agressão verbal, agressão psicológica, agressão emocional, como veremos nos exemplos: “tudo que agride moral, física, psicológica e emocionalmente outrem (D1), “pode ser verbal, pode ser psicológica, pode ser fisicamente (C1)”, “fácil de idealizar, mas difícil de exprimir por que violência tem muitas manifestações tem a questão física, mas também tem a violência psicológica, com amplo sentido (P2)”, “violência pra mim são causadas por pessoas, violência é agressão, agressão doméstica, violência escolar (A3)”.

Essa compreensão de violência como agressão demonstra a dimensão da compreensão e dos entrevistados sobre a temática, destacando a multiplicidade de formas que a violência pode se apresentar. Charlot (2002) afirma que a agressão é uma característica da violência, enfatiza a necessidade de dominação e uso da força, visto que toda agressão é violência, porém, nem toda agressão está ligada força para causar o mal, algumas se limitam a extorsão ou ameaça.

Outro aspecto percebido em duas respostas foi a violência como consequência da ausência de direitos sociais, neste aspecto são citados como formas de violência a ausência de direitos como saúde, moradia, educação, enfim, direitos que em alguns momentos são negados principalmente as populações mais pobres, mostrando que vivemos em uma sociedade desigual, referendando nosso entendimento de que a violência tem uma forte ligação com a desigualdade econômica, cultural e social, o que nos mostra a dimensão do problema e a necessidade de desenvolver políticas públicas.

Dois entrevistados, um da escola JC e um da Escola AVT justificaram sua compreensão destacando a influência das famílias nas ações de alguns jovens, que seriam as famílias “desestruturadas”, a C2 destaca que a “criança ela convive com a violência na questão familiar que eles vêm de uma família desestruturada, com essa desestruturação familiar eles trazem para escola, esses maus hábitos de violência”, na mesma linha, A6 destaca que “acho

que também violência vem muito do psicológico da pessoa do jeito que ela foi criada se apanhava quando ela era criança, então conforme vai crescendo cria uma raiva dentro da pessoa para ela se irritar fácil”. Neste sentido fica claro o mito da família “desestruturada” citado por Silva (2020) onde “há nas narrativas midiáticas, e muito mais nos discursos dos escolares adultos, uma insistência na imagem da família como responsável direta da formação do jovem violento”(p.174), nesse caso essa narrativa também foi percebida no discurso dos alunos, logo existe um discurso muito bem estabelecido que fica claro na fala desses entrevistados, que devido a “desestrutura” familiar as situações de violência são evidenciadas, e deixa a impressão de que somente a família é responsável pela violência que se apresenta na escola.

A ideia de que “a família pobre e desestruturada é também de certa forma conivente porque não educa e nem pune adequadamente os filhos” (SANTOS, 2020, p.178) é um discurso percebido nas falas dos entrevistados, demonstrando que ainda se culpabiliza da família pelos atos violentos de uma criança ou um jovem na escola, desconsiderando os outros fatores como desigualdade social ou mesmo o fato de a escola também ser produtora de violências.

Destacamos a percepção de violência simbólica apontada por uma professora da escola AVT, a mesma afirma que “essa violência simbólica é muito presente nas escolas, nas escolas de modo geral e pública, por exemplo, esse novo ensino médio, tem muita violência simbólica por trás dele, porque é um conteúdo que muitas vezes se distancia da realidade daquele aluno parece que ele foi feito, por exemplo, quando a gente fala de empreendedorismo, que coloca por um discurso, que é um discurso liberal, individualista, então, a gente enquanto professores de sociologia pra gente trabalhar uma coisa que vai ter que vender uma ideia como uma empresa pra gente é muito complicado quando eles colocam isso pra gente”.(P3)

Observamos as relações hierárquicas que estão presentes na escola a partir de todo o aparato burocrático existente neste espaço (CASTRO, 1998), por este motivo se faz necessário considerar a importância do envolvimento dos atores sociais nas discussões importantes do processo educacional, sendo o professor um ator social por ser aquele responsável pela criação de condições de aprendizagem dos alunos, este é um elemento essencial para existência da escola, a ausência desse ator nas discussões, em especial na nova proposta exposta pela professora, mostra a violência simbólica existente na escola, nesse caso a professora está se sentindo obrigada a falar sobre assuntos que ela não concorda.

Verificamos na fala dos entrevistados que a compreensão da violência perpassa pelas variáveis endógenas e exógenas destacadas na literatura nacional e internacional, e essa percepção dos entrevistados mostra que não somente os atos cometidos pelos alunos são considerados, mas também as imposições e situações violentas presentes nas relações escolares.

No que concerne às manifestações de violência percebidas no espaço escola, destaca-se que as manifestações percebidas pelos entrevistados da escola AVT são: i) brigas, xingamentos, ii) falta respeito com as meninas em sala, iii) dificuldade de interação em sala, iv) fotos íntimas vazadas na internet, v) uso de bebidas, vi) bullying, vii) abuso sexual, viii) preconceito, ix) racismo, x) assédio, xi) homofobia, essas manifestações são percebidas pôr as entrevistas. Já na escola JC foram destacados pelos entrevistados as seguintes manifestações: i) brigas, ii) xingamentos com palavras de baixo calão, iii) riscar as cadeiras, iv) carência afetiva e econômica, vi) bullying, vii) homofobia

Nas falas dos entrevistados, percebemos a identificação de diferentes manifestações, vale destacar que as escolas possuem localização e clientelas bem distintas, contudo, algumas manifestações são comuns, como brigas, xingamentos e bullying. Porém, o discurso dos atores apresenta mudanças, uma vez que fatores como localização, público atendido, situação econômica do público atendido, acesso à cultura etc., são situações que perpassam para que esses discursos sejam diferenciados.

Ao analisar as falas dos entrevistados, percebemos que todos apresentam as mesmas percepções sobre as definições da temática, demonstrando a amplitude e multiplicidade de manifestações de violência que se apresentam nestes espaços, isso mostra a dimensão do fenômeno, e a dificuldade em formular um conceito sobre o tema, mas nas respostas destacam-se as categorias apresentadas por Abramovay (2012), as quais são as microviolências ou incivildades, a violência simbólica e a violência dura, neste sentido vamos destacar as diversas manifestações que foram apresentados pelos entrevistados a luz das categorias destacadas por Abramovay (2012).

As microviolências ou incivildades, sendo aqueles atos que contradizem as regras de boa convivência, esses atos acabam se naturalizando, porém, trazem medo e angústia aos participantes do espaço, destacamos a violência verbal, citada pelos entrevistados das escolas, as mais comuns foram chamar palavrão, falar coisas indevidas (sem citar o que era indevido), xingamentos, discussão entre funcionários, gritar e sair batendo a porta, falar alto, gritar com o outro. Essas manifestações são percebidas não somente entre alunos, mas entre os professores, entre professores e diretores, entre professores e coordenação pedagógica, entre professores e alunos, demonstrando a gravidade da situação. Outro destaque para essa categoria é a violência moral, citada por alguns entrevistados, as que apareceram com mais frequência foram, falta de respeito na sala entre alunos e exposição de fotos íntimas na internet, nesse caso de alunos. Um dos entrevistados da escola JC, destaca a carência como uma forma de manifestação da violência, visto que no entendimento do mesmo a carência econômica e a carência afetiva dos

alunos, se manifestam através de atos de violência, seja verbal, ou física, esse entrevistado demonstra que tem um olhar para o aluno considerando não somente a sua situação econômica, mas sua situação afetiva, demonstrando a sensibilidade do professor para entender os atos de alguns dos alunos da escola. Essas falas destacam como o dia a dia, dos atores escolares pode ser doloroso, demonstrando as dificuldades existentes nas relações escolares.

A outra categoria destacada por Abramovay (2012), perceptível na fala dos entrevistados foi a violência simbólica, conforme com a autora se manifesta a partir da vivência de incivildades, na fala de uma professora da escola AVT esta destaca a percepção da violência simbólica principalmente no que se refere à implantação do Novo Ensino Médio, e das “imposições” realizadas por esta implantação. Existem outras formas de violência simbólica, que se apresentam na escola através das regras, as provas, as notas, a organização das cadeiras, contudo, o destaque da professora está associado ao currículo, e a obrigatoriedade em cumpri-lo. A professora destaca também o discurso liberal, muito presente no currículo do Novo Ensino Médio, e sua dificuldade em utilizar esse discurso na sala, visto que é um discurso que acaba se afastando da realidade do aluno.

E a última categoria que é a violência dura que são aqueles atos de violência de um indivíduo contra outro ou contra si e estão presentes no código penal (CHESNAIS, 1981, *apud* ABRAMOVAY, 2012), o bullying é uma manifestação evidenciada pelos entrevistados das duas escolas, que se apresenta por coação, intimidações e/ou agressão física. Quanto à violência física, os casos mais frisados pelos entrevistados foram brigas entre alunos, desde brigas entre meninos, como brigas entre meninas, essas brigas entre as meninas, na maioria das vezes, estavam relacionadas a problemas que já existiam em outra escola, as alunas já se conheciam.

A violência social foi destacada pelos entrevistados da escola AVT, e se apresenta através da dificuldade de relacionamento e interação entre os alunos na sala de aula, a intolerância religiosa, intolerância política, o preconceito, são manifestações presentes nas falas dos entrevistados. O assédio foi outra manifestação de violência destacado pelo grupo, evidenciando o assédio sexual, nesse caso de professores, além do assédio moral, outro destaque é quanto ao uso de drogas, os entrevistados da escola destacaram o consumo de bebidas alcoólicas no seu interior por estudantes, no entanto, no que tange a drogas psicotrópicas, foi mencionado que existe somente suspeitas, não foram vistos ou percebido o consumo no interior da escola.

A violência patrimonial foi citada somente na escola JC e onde se evidencia ações como, riscar as cadeiras, e observa-se também rabiscos nas paredes das salas, algumas salas

desta escola estão muito sujas, riscadas e pichadas, porém, o exterior da escola, seus corredores, refeitório e hall são pintados e bastante limpos.

Vale salientar que mesmo identificando essas manifestações, os diretores e coordenadores entrevistados, consideram-nas de menor gravidade, uma vez que uso de armas de fogo ou armas brancas não são presenciadas nas escolas. Na escola JC todos os entrevistados do grupo de professores, coordenador e diretor, afirmaram que percebem a existência de violência, porém, boa parte dos alunos entrevistados disseram que na escola eles não percebiam casos de violência e que não haviam presenciado nenhum caso de violência na mesma, somente uma estudante A1, destaca que “Às vezes vejo casos de violência”, afirmado que já ocorreu com ela uma situação de violência física. Demonstrando a percepção dos alunos no que diz respeito à temática, percebemos a necessidade de desenvolver um trabalho mais sistemático a respeito da temática nesta escola, para que seja possível a ampliação das percepções dos alunos, essa concepção dos alunos de violência circunscrita a agressão física, mostra que se faz necessário ampliar a discussão sobre o tema para ampliação da compreensão desta.

Já na escola AVT, os alunos afirmam a existência de violência, porém, asseveram que não é algo que acontece com frequência e que até o momento da entrevista eles não haviam presenciado casos o que fica claro na fala dos alunos “Até agora nenhum, mas às vezes, de vez em quando, algumas pessoas ultrapassam o limite de piadas”(A4), “Sim, a gente não sabe muito, a gente sabe o que chega até a gente” (A6), os alunos demonstram ter uma visão abrangente quanto às manifestações de violência presentes na escola, referendando a fala das professoras que afirmam trabalhar na disciplina, os conceitos e formas de violências presentes na sociedade, nesse sentido existe uma diferença nos discursos dos alunos das duas escolas.

Quanto ao fato de terem presenciado situações de violência no espaço escolar, todos os professores afirmaram que presenciaram sim algum tipo de violência, e que dentro do possível tentaram intervir. Já entre os diretores entrevistados o diretor da JC afirmou que não presenciou nem foi vítima de violência na escola, porém, foi informado do ocorrido e fez as intervenções que julgou necessária para o momento, o diretor da AVT afirmou que já havia sofrido violência verbal por parte de pais e até mesmo de professores, mas que considera essas situações de menor gravidade visto que as pessoas depois pediam desculpas pelo ocorrido.

Os coordenadores afirmaram que recebem com frequência situações de violência, que em alguns períodos são mais frequentes e que geralmente a situação inicia na sala de aula e chega até à coordenação. E em todas as situações, faz-se uma escuta e depois costuma-se chamar os responsáveis dos estudantes, visto que estes são menores de idade e existe a

necessidade de informar o responsável sobre o acontecido, todos tentam resolver as situações da melhor maneira possível.

Os professores das escolas relatam que já sofreram violência, e que “violência física nunca, mas violência de palavras, sim, porque a gente ouve muita coisa, a gente às vezes não liga” (P1), ou “eu já sofri sim alguns tipos de violência, principalmente de pais de alunos, em relação a não saber porque que aluno tirou aquela nota, não chega com o professor para conversar para saber o que houve, vem com aqueles áudios enormes ofendendo, é muito comum isso” (P3), vivenciar situações de violência, no ambiente de trabalho tornou-se comum para os entrevistados de ambas as escolas, estes destacam também, que diante destas situações a reação é sempre no sentido de não fazer nada para que a situação piore, tentam conversar com o agressor, acalmar para solucionar o problema, porém quando não é possível levam a situação para a coordenação pedagógica intermediar.

Os professores, ao serem indagados sobre as ações realizadas na resolução de conflitos, realizaram os seguintes relatos tanto os professores da escola JC quanto da escola AVT: “Olha a escola, às vezes, não chega nem saber porque a gente guarda pra gente e a gente mesmo acaba solucionando esses conflitos dentro da sala de aula com os próprios estudantes e com os profissionais da educação” (P1), “O que é mais triste pra gente é quando uma aluna procura a gente, a gente participa pra escola e gente não tem resposta pra ela, entendeu”(P3). “então, eu recebi ajuda quando busquei, nem sempre o fiz” (P2). Podemos perceber que nem sempre o professor leva as situações para conhecimento da escola, no caso a coordenação pedagógica, e que alguns entendem que mesmo que levem a situação não obtém resposta, e fica a sensação de que nada foi realizado.

A fala dos entrevistados, mostra que as medidas adotadas são individualizadas, e ocorrem de acordo com problema. De modo geral, existe uma escuta, uma conversa, ou de uma forma mais extrema chama-se o pai do aluno, quando o mesmo faz algo que, na opinião do coordenador ou do professor, é mais grave, para informar o ocorrido e solicitar providências da família. Porém, se faz necessário socializar as medidas adotadas pela coordenação pedagógica aos professores, pois os estes ficam com a sensação de que nada foi realizado, causando o sentimento de desamparo.

6.3 Projetos e estratégias de combate à violência adotados pelas escolas

Por ser um fenômeno social que se apresenta de forma dinâmica nas diversas camadas da sociedade, qualquer tipo de violência deve ser visto com um olhar mais atento, por

este motivo faz-se necessário pensar em ações sistematizadas e articuladas para que a situação seja minimizada ou resolvida, vale destacar que as políticas públicas de combate à violência propõem o desenvolvimento de projetos e estratégias para combater o fenômeno.

Nas duas escolas pesquisadas, ao serem indagados se desenvolviam projetos ou se existiam ações com foco na temática obtivemos como resposta de todos os entrevistados que a escola não desenvolve projetos específicos voltados para temática, quanto as ações, essas ocorrem de acordo com a necessidade.

O diretor e a coordenação pedagógica da escola AVT justificaram suas respostas afirmando que projeto “específico não possui, como temos situações pontuais então não há a necessidade de você ficar sempre batendo, até porque a nossa clientela é uma clientela muito boa” (D), “a gente não faz porque não é o foco no momento, entendeu, não tem projeto específico, até porque quando a gente identifica já vai logo agir” (C). A coordenadora também afirmou que a escola desenvolve ações com os parceiros e que os professores também desenvolvem ações dependendo da disciplina. Já na escola JC o diretor e coordenador pedagógico não justificaram suas respostas somente responderam que não existe, na escola, projetos ou ações. Percebemos a necessidade de discutir a temática com todos os atores da escola, visto que o grupo da gestão é essencial para se implementar e articular as ações e/ou projetos na escola, se o discurso desse grupo for no sentido de minimizar a situação, haverá dificuldade em desenvolver ações articuladas de combate à violência.

Quanto aos parceiros da escola, a coordenadora escola AVT destacou que esta tem parceria com algumas universidades privadas, visto que essas instituições entram na escola para atrair clientela, nesse caso a coordenadora destaca que solicita da instituição “esse retorno, principalmente com relação a questão das palestras, a questão da depressão que tudo gera isso aí, uma violência que gera toda uma questão psicológica” (C). Outra parceria destacada pela coordenadora foi a parceria com a Polícia Militar, ela afirma que na primeira reunião com os pais, o policiamento escolar é chamado para uma conversa com estes visando “conversar com os pais com relação àquela revista na sala, dizer que é para a proteção de todos que as vezes tem pais que sentem ofendidos, mas aí eles não sabem que é para a proteção do filho que está lá na sala” (C). Já a coordenadora da escola JC, destacou a parceria com o Policiamento Escolar, Corpo de Bombeiros e o Conselho tutelar, mas não informou como estas parcerias acontecem. Contudo, o diretor da escola afirma que existe a pretensão de levar um projeto da Polícia Militar, que é desenvolvido no Bairro Perpetuo Socorro, para escola, visto que são bairros periféricos e possuem algumas características comuns.

Os limites da violência estão além dos limites da escola, por este motivo são necessárias as parcerias, e na fala dos entrevistados percebemos que todos compreendem a importância de desenvolver ações com parceiros como Ministério Público, Conselho Tutelar e até mesmo a Polícia Militar, através de seus projetos com a comunidade, essas parcerias contribuem para que melhorar a articulação da escola com os diferentes órgãos dos diferentes poderes públicos. Ferreira (2010) destaca a importância de a escola realizar um mapeamento de programas públicos e privados (ONGS) que possam colaborar com as ações desta, considerando que, ao realizar um trabalho com parcerias, a escola se apropria de mecanismos eficazes para interromper a violência, essas parcerias permitem que escola tenha uma visão ampliada das diversas situações, permitindo também um planejamento integrado de ações, além de compartilhar responsabilidades dos casos.

Quanto aos professores da escola AVT, eles confirmaram a fala da coordenadora afirmando a escola não possui projetos de combate à violência, que modo geral eles desenvolvem estratégias em suas aulas com foco na temática, afirmam que costumam “trabalhar violência assim solto, é um tema que cada disciplina dá” (P3), porém outro destaque da professora P4 é que ela entende que existe a necessidade de desenvolver um projeto interdisciplinar afirmando que “se a gente tivesse um projeto da escola maior que abordasse os temas, porque aí só tem aquela visão naquele momento por exemplo, fica somente a nível de conteúdo, aí expõe algumas experiências, mas se a escola desenvolvesse trabalhasse mais essa temática, abordando os tipos da violência o aluno passaria a compreender mais” (P4).

Quando indagadas sobre como trabalhavam com os alunos a temática, as professoras afirmaram que elas não trabalham da forma que gostaria mas a P3 informa que fez “uma pesquisa ano passado, queria saber qual a visão deles (alunos) da escola, foi on-line, porque estávamos dando aula on-line, e se eles percebiam a violência na escola, se tinham sofrido, foi muito interessante porque eles colocam que sim” (P3), já P4 destaca que fez dois tipos de trabalhos, trabalhou a pesquisa “quantitativa que eles foram pesquisar em sites aqui mesmo a nível de estado, município e nacional, a questão da violência dividida de acordo com os tipos e depois a gente foi para a qualitativa, quando eles foram realmente expor a pesquisa em si”, a professora destaca que os alunos se empenharam em apresentar os dados e desenvolveram várias estratégias de apresentação desses dados. Essas ações das professoras, mesmo que isoladas, mostram a importância de ouvir os alunos, suas percepções e angústias, ao socializar as pesquisas as percepções mudam, os alunos passam a observar e descobrir o que estão vivenciando proporcionando mudança de comportamento.

Já os professores da escola JC, quando indagados sobre os projetos desenvolvidos pela escola, confirmam a não existência dos mesmos, mas destacam que se têm “boas intenções na escola, mas por fatores vários a gente quase nunca conseguiu executar esses nossos projetos. Acho que podemos colocar como protoprojetos porque nunca foram efetivamente implementados e desenvolvidos na escola, mas assim a gente ainda tem ficado muito naquilo que é o ordinário da recomendação, buscar o diálogo, buscar o contato com pais e mães, mas sem um trabalho sobretudo de cunho preventivo” (P2). Quando indagados se era desenvolvida alguma ação de combate à violência com os alunos em sala, estes afirmaram que desenvolviam e que as ações eram focadas em rodas de conversa na sala, porém são ações isoladas como o próprio professor falou “só que é uma parte muito individualizada, porque é um único professor fazendo” (P1). Essa dificuldade também está ligada à dinâmica da escola, suas prioridades e seu currículo, é importante destacar que a busca pela superação da violência na escola deve ser uma ação de todos, não somente dos professores, mas da escola como um todo, considerando todos os seus atores, além da SEED, do Conselho tutelar, Ministério Público, ONGS, todos têm um importante papel na discussão e na proposição de ações que possam melhorar as políticas públicas de combate à violência na escola.

Quanto aos alunos das duas escolas afirmaram que desconheciam a existência de projeto ou mesmo ações de combate à violência. Eles destacam que seria importante a realização de rodas de conversa sobre a temática na escola, também pensasse na possibilidade de realizar um acompanhamento psicológico para os alunos e desenvolvesse um projeto para trabalhar o amor-próprio e a empatia. Na opinião dos alunos pesquisados, essas ações e projetos contribuiriam para redução da violência na escola.

Já os professores do AVT, afirmaram que um projeto interdisciplinar, que fosse discutido e trabalhado por todos seria uma contribuição ímpar para redução dos problemas relacionados à violência escolar. Os professores da JC destacaram a importância de aproveitar as disciplinas eletivas para desenvolver projetos sobre a temática, destacam também a necessidade de parcerias com Ministério Público, Polícia Militar, afirmando que o professor que precisa “caminhar no sentido de esclarecer um pouco mais, o entendimento, que é amplo, sobre o que é violência e o quanto sua prática e existência alcança todo mundo” (P2).

A inexistência de projetos ou ações sistemáticas permite que as incivildades tomem proporções maiores, causando a todos os envolvidos no ambiente escolar, sentimentos como medo, ansiedade, além de interferir nas ações dos indivíduos, nos desejos e nas tomadas de decisões. Nas duas escolas existem propostas interessantes que podem ser utilizadas e que respeitam a realidade de cada uma, por sua vez para que essas ações sejam de fato efetivadas é

importante que escola inicie uma rede integrada de ações internas, para que todos os atores sociais se compreendam como parceiro da escola para que seja possível chamar parceiros externos buscando contribuir para uma escola que tenha como foco a cultura de paz.

6.4 Impactos das políticas de inibição à violência adotados pelas escolas no cotidiano escolar

O Estado do Amapá possui um programa com foco na cultura de paz, o programa Educação para Paz (E-PAZ), implantado visando desenvolver ações nas escolas com foco na cultura de paz, porém, dos entrevistados, somente o diretor da escola AVT afirmou ter conhecimento da existência deste, mas não possuía muitas informações a respeito, nem conhecia os objetivos do programa.

O que demonstra que o programa não está conseguindo chegar até os professores, pelo menos aos professores das escolas pesquisadas, nos levando a concluir que o Artigo 4º da Lei 2282/2017 dispõe que “o programa deve ser cumprido, obedecendo como estratégia uma ampla campanha de divulgação para alcançar os objetivos na construção de uma cultura de paz no Estado do Amapá, além de garantir o pleno funcionamento e execução do projeto a nível estadual”, não está sendo cumprido, dificultando as mudanças de paradigmas.

Ao analisar os PPP's das escolas investigadas, foi possível observar que ambas possuíam ações de combate à violência. Na escola AVT, essas ações são muito mais claras, já na escola JC percebemos a ações de forma mais subjetiva, porém, se a escola conseguir desenvolver as ações propostas no PPP, estará articulando, estimulando parceria com diferentes órgãos governamentais e a família dos estudantes, o que fará com que a temática seja trabalhada de forma consistente.

Foi constatado, por meio das entrevistas, a existência de mudanças sutis, porém não ficou claro para a pesquisadora, se as mudanças estariam ligadas as ações isoladas desenvolvidas pelos professores ou pelo fato de a escolar ter ficado dois anos trabalhando de forma on-line, devido ao momento pandêmico que foi vivenciado, e todos os atores da instituição ainda estarem em processo de adaptação. Diante dessa constatação, concordamos com Milani (2003), ao afirmar que não é possível reverter o quadro da violência escolar sem um projeto consistente, sistemático, muito estratégico, com ações de curto, médio e longo prazo.

Foi identificado que as escolas possuem dificuldades em desenvolver ações que possam contribuir para reduzir a violência no ambiente escolar, Ferreira (2010) destaca que é

importante a escola seguir alguns passos no sentido de estruturar um trabalho visando articulação de parceiros, as quais são: i) identificar potenciais parceiros, ou seja mapear os projetos existentes que trabalham direta ou indiretamente, com crianças e adolescente, para contribuïrem com a escola; ii) conhecimento e agregação de parceiros, ou seja, definir a função de cada parceiro e como cada um pode contribuir; iii) construção do objetivo da rede, após conhecer cada parceiro, definir em conjunto os objetivos do trabalho, deve-se considerar a necessidade de cada um; iv) organização de eventos para capacitação e para sensibilização, ou seja, oportunizar o encontro dos atores e das instituições visando a integração, v) construir um planejamento da rede e realizar ações planejadas, deve-se planejar em conjunto uma agenda com ações que possam ser realizadas, definindo de forma clara as responsabilidades de cada instituição e manter contatos periódicos para resolução de ações que necessite de uma ação integrada; vi) realizar acompanhamento e avaliação, para realizar os ajustes necessários.

Outro aspecto importante citado por Ristum (2010), é a formação do professor, destacando que no início dos anos 2000 foram acenadas “algumas iniciativas institucionais que sinalizam uma atitude mais incisiva para melhoria desse quadro de descaso” (p.70), citando como exemplos de iniciativas os programas “Escola aberta”, “Paz nas escolas” e “Escola que Protege” como iniciativas que envolviam a capacitação de educadores para o combate à violência.

Considerando que as violências presentes na escola têm relação com as desigualdades sociais, Abramovay e Rua (2002) destacam que:

a Cultura de Paz pressupõe o combate às desigualdades e exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania. A escola pode ser um local privilegiado de combate à violência, mas, para isso, necessita de profissionais respeitados, com conhecimento de pedagogia, cabendo ao poder público investir na formação e reciclagem destes profissionais, como, também, adotar estratégias para fazer prevalecer o direito e os deveres do professor (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.73).

Dessa forma, a formação continuada tem um papel importante na construção de um projeto que busque a cultura de paz, visto que o professor tem contato direto com os alunos, podendo desenvolver em suas aulas ações que contribuam para a discussão da temática, pois o fenômeno da violência deve ser analisado e discutido a partir da realidade dos envolvidos. Dentre os dez domínios de competências, apresentados por Perrenoud (2000), reconhecidos como prioritários na formação continuada dos professores, o autor aborda a competência de enfrentar dilemas éticos na profissão e afirma que cabe ao professor prevenir a violência na escola e fora dela. Neste sentido, é visível a necessidade de instruir, treinar, aperfeiçoar, orientar, enfim, dar suporte a esse profissional para o enfrentamento da violência, haja vista que

ele é imprescindível ao desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles violentos. Esse pensamento vai ao encontro dos princípios da cultura de paz. Desta forma, urge que as políticas públicas proporcionem a formação continuada dos professores sobre o tema, para que os mesmos possam conhecer e colocar em prática procedimentos de intervenção e combate à violência nas escolas. Nas esteiras do pensamento de Abramovay e Castro (2006)

as violências no espaço escolar têm um grande potencial de desorganizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, e de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar – no sentido amplo do termo – crianças, adolescentes e jovens (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.28).

Daí a importância de as políticas públicas educacionais de combate à violência estarem presentes de forma efetiva na escola, visto que ao desorganizar, a violência se transforma em um obstáculo para uma aprendizagem significativa, além de dificultar a relação interpessoal dos atores envolvidos.

As medidas de combate à violência devem partir de três premissas fundamentais que são: “realizar diagnósticos e pesquisas para conhecer o fenômeno em sua concretude, legitimação pelos atores/sujeitos envolvidos (pressupondo a participação da comunidade escolar) e fazer um monitoramento permanente das ações nas escolas” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.73), se faz necessário, também, conduzir um clima agradável no ambiente escolar, considerar o protagonismo juvenil, ter sensibilidade para perceber as diversas manifestações de violência, ou seja, tornar o ambiente escolar um espaço onde exista diálogo com todos os atores envolvidos para que se conheça a natureza do fenômeno.

Considerando a necessidade de prevenir a violência, podemos afirmar que uma escola que visa esse objetivo precisa desenvolver ações visando à construção de uma cultura de paz o que permitirá maior diálogo, além da compreensão de valores como igualdade, respeito à diversidade, participação, tolerância, solidariedade, justiça entre outros, também buscará estratégias para resolução de conflitos considerando a não violência (ABRAMOVAY, 2001), para a implementação de políticas públicas é necessário a participação dos governos federal, estadual, municipal, da sociedade civil, e na escola também se faz necessário a participação de todos os atores visto que a participação de todos é fundamental. No que se refere à secretaria de educação, precisa estar acompanhando este processo, contribuindo com a preparação do pessoal, preparação do material para a capacitação dos funcionários, além de discutir a gestão de segurança com a comunidade e com as autoridades competentes (ABRAMOVAY; RUA, 2002), esse processo de acompanhamento da política pública é fundamental para que esta se efetive no espaço escolar e de fato possa cumprir com seu objetivo.

Enquanto o Programa E-PAZ ainda não conseguir chegar às escolas pesquisadas é necessário que seus agentes pensem em ações que possam impactar nas escolas de modo a minimizar as violências presentes no ambiente, neste sentido é importante destacar algumas recomendações listas por Abramovay e Rua (2002) as quais são: i) cuidados com o entorno ou vizinhança da escola, que incluem a pensar no entorno da escola colocando semáforos, faixas de pedestres, passarelas, iluminação, controle de bebidas alcoólicas nas proximidades, proibir jogos de azar nas proximidades e coibir venda e consumo de drogas no entorno; ii) lazer e abertura do espaço escolar, com atividades artísticas, culturais, esportes através da abertura da escola nos finais de semana para que a comunidade possa participar, vale destacar que esse momento deve ter como objetivo a cultura de paz; iii) atividades de cunho transdisciplinar, visando a conscientização dos alunos através de campanhas objetivando discutir o uso de drogas, armas de fogo, discriminação, preconceito; iv) sensibilização, sensibilizar o corpo docente sobre a violência escolar e seus impactos através de formação continuada. Existem outras recomendações destacadas pelas autoras, porém, entende-se que se os gestores do programa E-PAZ, pensarem em formas de aplicar essas ações a política pública conseguira de fato impactar de forma positiva na escola conseguindo alcançar seu objetivo.

Diante das referidas recomendações, poder-se-á dizer, que, as ações de combate à violência no ambiente escolar, devem ser desenvolvidas de forma coletiva, para conhecer o fenômeno, suas origens e causas sociais, para assim superar o sofrimento causado pela violência na escola. De acordo com Santos (2001), o desenvolvimento de ações coletivas mediadas pela comunicação dialógica entre pais, professores, funcionários e alunos constitui-se um passo importante para se trabalhar contra a violência.

As recomendações postuladas por Abramovay e Rua (2002), também servem de referencial para os idealizadores e gerenciadores das políticas públicas que focalizam o combate à violência nas escolas amapaenses. Essas recomendações podem servir de base para que o programa consiga alcançar sua principal meta que é o estabelecimento de uma cultura de paz na escola.

Pelas discussões teóricas e a análise dos dados empíricos aqui apresentados, fica evidente que a relação instrução/formação e cultura da paz, constitui-se em um desafio imposto pela sociedade atual. Para vencer esse desafio, a escola precisa promover uma educação formativa, ou correrá o risco de ser sufocada pelo fechamento que ela própria está gerando. Como postulado por Luther King “hoje não temos mais a opção entre violência e não-violência. A escolha é entre não-violência ou não-existência”. E a escola como instituição social deve fazer a opção pela convivência harmoniosa entre os sujeitos, dentro e fora dela.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse estudo com o objetivo de analisar as políticas públicas educacionais para redução da violência no ambiente escolar em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá. Buscamos identificar os tipos de violência que ocorrem nas escolas e suas formas de manifestação, averiguar as ações e projetos utilizados pela escola para o combate à violência no ambiente e investigar os impactos das políticas públicas desenvolvidas pelas escolas para redução da violência. Vale destacar que não pretendemos aqui esgotar a discussão acerca da temática.

A escola Dr. Alexandre Vaz Tavares, considerada uma escola de referência, por diversos motivos dentre eles sua localização, possui alunos dos mais diversos bairros da cidade e das mais diversas classes sociais, esta possui alguns projetos muito conhecidos pela comunidade como a Caminhada Alexandrina, que acontece todos os anos, levando centenas de estudantes, ex-estudantes, pais e pessoas da comunidade em uma caminhada com uma temática diferente a cada ano, onde a temática é trabalhada pelos professores em sala de aula e todo esse trabalho culmina com uma caminhada que se concentra em frente à escola e vai até o balneário do Araxá fechando com apresentações artísticas

Já a escola Jacinta Maria Rodrigues Carvalho, é uma escola com 10 anos localizada no bairro Vale Verde, no antigo Distrito de Fazendinha, a escola atende os estudantes da comunidade, onde a maioria são de baixa renda, visto que os pais vivem de pequenos serviços e dos programas sociais de distribuição de renda, o bairro é considerado violento, possui tráfico de drogas e a escola, por não ter vigilante, durante a pandemia foi diversas vezes furtada, o que levou a colocação de grades nas portas e janelas da parte administrativa da mesma. A escola não tem grandes projetos consolidados, mas percebemos que ainda está construindo a sua identidade, buscando formas de se tornar referência na comunidade.

A pesquisa detectou que apesar do Estado do Amapá ser um dos estados brasileiros que se propôs em estabelecer uma política pública estadual com foco na cultura de paz, a efetivação da política pública ainda está ocorrendo de forma lenta, visto que nas escolas pesquisadas os profissionais desconheciam a legislação e mesmo as ações do programa, demonstrando que estas ainda não estão articuladas com as ações dessas escolas.

Neste sentido, se faz necessário que os agentes da SEED, busquem mecanismos que possam estabelecer uma articulação entre o programa e as escolas, além de estabelecer metas para divulgação do programa, apresentando suas diretrizes aos gestores e coordenadores pedagógicos para que estes sejam multiplicadores do mesmo em suas escolas, seria uma forma

de ampliar a divulgação e assim estaria cumprindo com o artigo 4º que propõe uma ampla campanha de divulgação para alcançar os objetivos na construção de uma cultura de paz no estado do Amapá, além de garantir o pleno funcionamento e execução do projeto ao nível estadual.

Outro ponto detectado foi a necessidade de formação continuada para o professor no que diz respeito à temática cultura de paz, essa necessidade deve-se ao fato de que o professor precisa ter conhecimento sobre a temática, visto que os mesmos, nas escolas pesquisadas, não tinha conhecimento, nem opinião formada ao serem perguntados sobre a cultura paz, se for proporcionado ao professor discutir temáticas como direitos humanos, e violência é possível compreender a importância das mesmas no currículo escolar, contribuindo para melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa traz para à equipe que coordena o programa E-PAZ, a necessidade pensar em metas para as ações visando à eficiência e eficácia da política pública, considerando a necessidade de divulgação do programa, além da promoção de formação continuada para equipe escolar.

Na análise das duas escolas percebem-se alguns pontos em comum, um dos pontos é que ambas não possuem projetos ou ações de combate à violência, os professores promovem ações considerando o currículo escolar ou a necessidade do momento, e são ações desarticuladas, a gestão compreende que não é necessário realizar um projeto específico, pois as situações de violência são de menor gravidade, na percepção destes.

Considerando que existem variáveis endógenas e exógenas observadas nas respostas dos entrevistados sobre a percepção destes de violência, observamos que essas situações afetam de forma contundente a escola, por este motivo o estabelecimento de parcerias é essencial. Pressupondo que existe um limite que se impõe no que concerne a resolução de problemas da escola, se faz necessário firmar parcerias com os responsáveis dos alunos, uma vez que ao estabelecer com os estes momentos de socialização e sensibilização, principalmente através do conselho escolar, a escola terá um importante parceiro no combate à violência.

Outro parceiro importante é o Ministério Público, através da Justiça Restaurativa, visto que este é um importante mecanismo que contribui para o combate à violência, o estabelecimento de Núcleos de Práticas Restaurativas nas escolas poderá ocorrer melhoras significativas, visto que esta instituição realiza um trabalho importante no que concerne a formação continuada. Não é possível deixar de falar na parceria com o Conselho Tutelar, visto que a escola possui limitações e a parceria possibilitará, em algumas situações, uma atuação efetiva desta instituição.

O estabelecimento de parcerias mostra a disponibilidade da escola em tentar solucionar as situações que se apresentam neste espaço, por isso a importância de os gestores da escola realizarem o mapeamento dos possíveis programas que possam contribuir com as ações desta, o que permitirá um planejamento integrado de ações e o compartilhamento de responsabilidades.

Outro ponto de destaque, é a diferença nos discursos proferido pelos atores, enquanto os gestores e as coordenadoras pedagógicas compreendem que não existe a necessidade de projetos específicos de combate à violência justificando que, nesse momento, isso não é o foco principal da escola, os professores e os alunos apontam a necessidade de pensar em projetos para discutir a temática, essa diferença aponta para necessidade da gestão escolar realizar uma escuta ativa entre os diferentes grupos para que possa compreender as necessidades destes, essa escuta se deve ao fato de ter sido percebidas diferentes manifestações de violência que precisam ser discutidas para que não se perpetuem ou assumam proporções maiores. Considerando que as diferentes formas de violência são percebidas por alguns atores como sendo de menor gravidade, essa postura leva ao agravamento das situações, ou causa medo e ansiedade, como foi percebido na fala de alguns estudantes.

Percebemos a necessidade de a política pública alcançar a escola, uma vez que esta, enquanto instituição, está precisando de ajuda. Notamos que existe uma percepção da abrangência do problema, e que professores e alunos entendem a necessidade de projetos que possam contribuir para solucionar ou minimizar o problema, porém, por sua dinâmica, a escola não consegue se articular para desenvolver tais projetos, visto que infelizmente faltam momentos de discussão da temática. Neste sentido, que entra o programa E-PAZ enquanto política pública que visa uma cultura de paz, só será possível estabelecer uma cultura de paz nas escolas se houver um processo de discussão da temática com todos os atores e parceiros, a insistência nos momentos de discussão se deve ao fato de entender que se houver estudo sobre uma determinada temática, se houver debate a respeito. Enfim, se houver um processo de compreensão da mesma para se entender todas as variáveis que fazem parte deste, aumenta a possibilidade de se articular para solucionar o mesmo.

Considerando o exposto, compreendemos que a política pública precisa alcançar as escolas de forma que os atores tenham conhecimento de sua existência e seus objetivos, para que a escola possa estabelecer discussão sobre a temática violência, além de ações articuladas, objetivando estabelecer a implantação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Portanto, esta pesquisa visa chamar atenção dos agentes do programa E-PAZ para que estabeleçam ações no sentido de divulgar o programa, além de promover formação continuada a todos os atores

da escola, contribuindo para que a escola consiga articular as ações necessárias para redução da violência. Sabemos das dificuldades para se promover essas ações, porém, o estabelecimento de metas é essencial para que de fato a política pública seja efetivada e possa impactar de forma positiva na redução da violência nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam, *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas Escolas: programa de prevenção à violência nas escolas**. [S.l]: FLACSO BRASIL, 2015.
- ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.
- AMAPÁ. Lei Nº 2.282, de 29 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a criação do Programa Educação para a Paz no Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, AP, 29 dez. 2017. Disponível em: <https://sead.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6591.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- ANDREASSA, Luiz. O que é política? **Politize!** São Paulo, 17 mar. 2021.
- AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** fragmentos das obras póstumas. 3.ed. Rio de Janeiro: [s.n], 2002.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. [S.l]: Relume Dumará, 2000.
- BARROS, Aidilde Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2017
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. *In: CARVALHO,*

BENEVIDES, Maria Victoria: Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In*: LEITE, Raquel Lazzarine Barbosa; CATANI, Denice Barbosa. **Formação de Educadores - desafios e perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

BONAMIGO, Irme Salete. Violências e contemporaneidade. **Revista Katálysis**, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000200006>. Epub 18 jun 2020. Acesso em: 4 ago. 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Russell, 1989.

BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, Agência. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Índice de Desenvolvimento Humano**. Brasília: PNUD, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-12/brasil-fica-em-84o-lugar-em-ranking-mundial-do-idh>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CEPÊDA, Vera Alves. **Ciclo de políticas públicas e governança para o desenvolvimento**. [S.l]: UFSC, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul.1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: 2015. Brasília/DF: UNESCO, 2002

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2018. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, M. V. **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 47-60.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. A trajetória das políticas de administração pública na agenda governamental: os governos FHC e Lula. **Temas em Administração Pública**, Araraquara, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6122/4596>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **O papel das ideias na formulação de políticas públicas**. São Paulo, SP: ANPAD, 2006.

CARLSON, Jhon; YOHANNAN, Justina; DARR, Courtney; TURLEY, Matthew; LAREZ, Natalie, PERFECT, Michelle. Prevalência de experiências adversas na infância em idade escolar: revisão sistemática (1990-2015). **Inter Jour Sch Educ Psych**, v.7, n.7, p.1-22, 2019.

CARVALHO, José Sérgio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Lucia Helena de. Educação para a paz – uma alternativa para os desafios da educação. **Revista Científica UNAR**, Araras (SP), v. 5, n. 1, p. 17-28, 2011.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.1, jan./jun., 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 18 set.2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Traduzido do Original Frances por Sonia Taborda. **Interfaces**, Porto Alegre, ano 04, n. 8, p.432-443, jul/dez 2002.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>. Acesso em: 14 dez. 2021.

COSTA, José Junior Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Revista Eletrônica Theoria**, Pouso Alegre, v.7, n.18, p.55-59, 2015.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane, SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. Educação em Direitos Humanos: um desafio da sociedade e da escola. **EDUCERE.XII** Congresso Nacional de Educação. PUCPR,2015.

DA SILVA, S.A.; PÁDUA, K.C. Atores sociais da escola. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

DE CASTRO, Rebeca. Incivildades: A Violência Invisível nas Escolas. **POLÊM! CA**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 105 a 113, mar. 2012. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. [S.l.]: Atlas, 2012.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz como se faz?** semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. São Paulo: UNESCO, 2021

FAUSTINO, Heitor Henrique. Violência nas escolas e Políticas Públicas: programas e ações de intervenção sobre o fenômeno. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.1. n.2, p.22-28, 2017.

FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e rede de proteção de crianças e adolescentes. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da Violência na Escola**: um diálogo com professores. [S.l.]: FIOCRUZ, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: EdGraal, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. A Escola. *In*: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, v.3, n. 21, p.22-27, 2009.

G1 Mogi das Cruzes. Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. **G1**, 03 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 190 -192.

GARCIA, Pedro Benjamim. Interculturalidade e Cultura da Paz. *In*: FARIA, Hamilton, GARCIA, Pedro e SOUZA, Valmir. **Cultura Viva, Políticas Públicas e Cultura de Paz**. São Paulo: Instituto Polis, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 maio 2021.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Antony. **Políticas Públicas: seus ciclos e subsistemas**. Tradução técnica: Francisco G. Heidemann. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IEPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KNOP, Marcelo. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Artigo Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, pp. 39-58, 2017.

KRUG, Etienne G. *et.al.* **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LE MOS, Martha. Políticas Públicas de Educação para a Paz. *In*: FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro; SOUZA, Valmir de. **Cultura Viva, Políticas Públicas e Cultura de Paz**. São Paulo: Instituto Pólis, 2013.

LIMA, Luiz Eduardo Correa. A escola brasileira, seus atores sociais e sua possível recuperação. **Blog Professor Luiz Eduardo**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.profluizeduardo.com.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. 7 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Eni de Fátima. **Formação de professores e violência nas escolas**. 2006. 234f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Gilberto. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, jan./abr., 2008, p. 9-18.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **A modalidade de educação a distância (EAD) como possibilidade para a educação em direitos humanos**. [S.l.:s.n], s/d.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa-PB: Ed UFPB, 2014.

MINAYO, M. C.S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. *In*: NJAINE, K; ASSIS, SG; CONSTANTINO, P. **Impactos da violência na saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p.21-42.

MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia D. P. **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: EdFIOCRUZ, 2006.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Campinas: Papyrus, 2004.

MOREIRA, Messias da Silva e WENCZENOVICZ Thaís Janaina. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Reflexões à Luz do Contexto Contemporâneo da Sociedade Brasileira. *In*: VASCONCELO, Adaylson Wagner Sousa de. **A (não) efetividade das ciências jurídicas no Brasil**. Ponta Grossa, PR: EdAtena, 2020.

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

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo: [s.n], 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Eni de Souza Lacerda. **Prevenção e combate a violência escolar: um desafio social contemporâneo**. X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. I Seminário Internação de Representações Sociais, Subjetividades e Educação-SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração e Plano de ação integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e a Democracia**. [S.l]: UNESCO, 1995

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002

OXIFAM BRASIL. **O retrato das desigualdades**. [S.l:s.n], 2018. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/pais-estagnado-um-retrato-das-desigualdades-brasileiras>. Acesso em: 19 mar.2021.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e Formas de violência. *In*: MODENA, Maura Regina. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016. p.08-20. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf. Acesso em 20 mar. 2021.

PEREIRA, Naira Michelle Alves; SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Uma reflexão sobre políticas públicas: fundamentos de origem e percepções conceituais. **Interface**, v. 11, n. 1, p.44-48, 2014.

Disponível em: php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232021000100241&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIOTO, Elis Palma. Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas. *In*: EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR, 8, 2008. Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2006.

RAEDER, Savio. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n 13. p.121-146, 2014.

REVISTA ESCOLA GESTÃO. **O Programa Mais Educação**. São Paulo, jun. 2015
Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/35/programa-mais-educacao>. Acesso em: 19 jun. 2021.

RISTUM, Marilena. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

ROCHA, Décio; DESUDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v7, n.2, 2005.

RODRIGUES, Nádia Cristina Pinheiro. et al. O aumento da violência doméstica no Brasil a partir de 2009-2014. **Ciência & saúde coletiva**, v. 22, p. 2873-2880, 2017.

ROMANOWSKI, Darlusa. Eca na Escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais. **Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai, v. 10, n. 21, jan/jul. 2015.

ROMÃO, José Eustáqui. Escola. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**; Apresentação e comentários de Jean-François Braunstein; Tradução de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: EdUnB, 1989.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 1, 105-122, jan/jun. 2001.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Livia Souza da. **Violência Escolar e seus mitos**. Curitiba: EdCRV, 2020.

SILVA, Pedro Luiz Barros. **Modelo de avaliação de programas sociais prioritários**. Campinas: Unicamp, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. *In*: FLORES, Elio Chaves, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa-PB: EdUFPB, 2014.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51 p. 15-20, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pró-Posições**, v. 13, n. 3, p.39, set./dez. 2002

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. JUNGES, Kelen dos Santos. **O estudo da violência na sociedade e na escola: uma reflexão à luz do materialismo histórico**. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: da academia, da ciência e da pesquisa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERRIBELE, Flora Beatriz Proiette; MUNHOZ, Tiago Neuenfeld. Violência contra escolares no Brasil: Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE, 2015). **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 241-254, jan. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 4 jun. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
 Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
 Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, na pesquisa:

Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Este termo encontra-se previsto na **Resolução CNS 196/96(18)**, e todos os envolvidos na pesquisa terão seus nomes preservados.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

Orientador do trabalho: Professora Doutora Kátia Paulino dos Santos

Pesquisadora participante: Janaina Damasceno Picanço

O trabalho tem por objetivo: **Analisar os impactos das políticas públicas educacionais para a redução da violência no ambiente escolar, em escolas públicas de ensino médio da cidade de Macapá.**

A pesquisa será efetuada através de aplicação de entrevistas. E será realizada no período de **fevereiro a março/2022** e não implica em nenhum risco de vida e/ou moral e nem causará nenhum prejuízo, desconforto e/ou lesões.

A pesquisadora se compromete a não divulgar informações dadas pelos entrevistados que retirarem o consentimento da entrevista em todo o decorrer da pesquisa; que nesse caso, o entrevistado poderá retirar o consentimento a qualquer tempo durante o período supracitado, e, quando a informação for mantida, será sob sigilo total do entrevistado, que nesse caso, será utilizado um pseudônimo e/ou abreviação do nome do entrevistado com indicação do local da entrevista.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
 Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
 Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP

PESQUISA: Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

PESQUISADORA: Janaina Damasceno Picanço

Roteiro de Entrevista (Alunos)

Nome: _____

- 1) Me diga a sua idade? _____ anos.
- 2) Sexo? () MASCULINO () FEMININO () Outros
- 3) Em que ano você estuda? _____ ano
- 4) O que você entende por violência?
- 5) Na sua escola tem casos de violência? Pode me citar algum?
- 6) Você já presenciou algum desses casos? Me fale sobre isso.
- 7) Você já sofreu algum tipo de violência? Me fale sobre isso.
- 8) Você falou para alguém da escola o ocorrido?
- 9) Você conhece algum colega que tenha sofrido algum tipo de violência nessa escola?
- 10) Como foi resolvido a situação, você tem conhecimento?
- 11) Você tem conhecimento de algum programa ou projeto da escola de combate à violência? Em caso afirmativo me diga quais são.
- 12) Na existência de projeto ou ação, quais as melhoras você percebe?
- 13) Você considera o ambiente da escola violento?
- 14) Em caso negativo, o que você acha que pode ser feito para diminuir a violência na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP

PESQUISA: Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

PESQUISADORA: Janaina Damasceno Picanço

Roteiro de Entrevista (Professor)

Nome: _____

- 1) Qual sua Idade?
- 2) Qual a sua Formação?
- 3) Qual seu tempo de formação?
- 4) Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 5) O que você entende por violência?
- 6) Existe violência nesta escola? Em caso afirmativo, me cite quais formas você percebe.
- 7) Você já sofreu algum tipo de violência nesta escola? Em caso afirmativo, como você reagiu?
- 8) Como a Escola solucionou a situação?
- 9) A escola desenvolve algum projeto ou ação ou tem parceria com alguma instituição para combater à violência escolar? Em caso afirmativo, me cite quais.
- 10) Na existência de projetos, ações ou parcerias, você percebe melhoras nos casos de violência? Me fale a respeito.
- 11) Você desenvolve alguma ação de combate a violência com seus alunos? Em caso Positivo me fale a respeito?
- 12) Caso a escola não possua projeto projetos, que ações você acha que podem resolver ou minimizar as situações de violência que ocorrem na escola?
- 13) O que você entende por cultura de paz?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTORES



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
 Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
 Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP

PESQUISA: Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

PESQUISADORA: Janaina Damasceno Picanço

Roteiro de Entrevista (Gestor)

Nome: _____

- 1) Qual sua Idade?
- 2) Qual a sua Formação?
- 3) Qual seu tempo de formação?
- 4) Há quanto tempo exerce essa função nesta escola?
- 5) O que você entende por violência?
- 6) Você identifica casos de violência nesta escola? Me diga quais.
- 7) Você já presenciou ou foi vítima algum tipo de violência nesta escola?
- 8) A escola possui parceria com alguma instituição para combater a violência?
- 9) Que ações e/ou projetos a escola desenvolve para combater a violência?
- 10) Em caso positivo, como a gestão agiu para sensibilizar a comunidade escolar para participar das ações ou projetos?
- 11) Em caso de existência de projetos, quais os impactos no combate à violência?
- 12) Que outras ações podem ser desenvolvidas na escola para combater a violência?
- 13) O que você entende por cultura de paz?
- 14) A escola possui Projeto Político? Como foi garantido ações visando a cultura de paz no projeto político da escola?
- 15) Como a gestão estabelece ações visando uma cultura de paz na escola?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - MPPPP

PESQUISA: Violência Escolar e os impactos das Políticas Públicas: estudos de caso em escolas públicas de Macapá

PESQUISADORA: Janaina Damasceno Picanço

Roteiro de Entrevista (Coordenador Pedagógico)

Nome: _____

- 1) Qual sua Idade?
- 2) Qual a sua Formação?
- 3) Qual seu tempo de formação?
- 4) Há quanto tempo exerce essa função nesta escola?
- 5) O que você entende por violência?
- 6) Você identifica casos de violência nesta escola? Me diga quais
- 7) Você costuma receber com frequência casos de violência na coordenação pedagógica?
- 8) Como as situações de violência são resolvidas?
- 9) Você já presenciou ou foi vítima algum tipo de violência nesta escola?
- 10) A escola possui parceria com alguma instituição para combater a violência? Qual?
- 11) Que ações e/ou projetos a escola desenvolve para combater a violência?
- 12) Em caso positivo, como a coordenação pedagógica age para sensibilizar a comunidade escolar para participar das ações ou projetos?
- 13) Quais os impactos das ações ou parcerias no combate à violência na escola?
- 14) O que você entende por cultura de paz?
- 15) A escola possui Projeto Político? Como foi garantido ações visando a cultura de paz no projeto político da escola?